



Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Júri:

Presidente:

Prof. Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Vogais:

Prof. Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário;

Ana Rita Reis Encarnação

2018



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Fernando Namora, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência obtida durante a realização do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundária Fernando Namora, sob a supervisão do Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário e do Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos, no ano letivo de 2016/2017.

Ana Rita Reis Encarnação

“Se não sabes, aprende; se já sabes, ensina.”

(Confúcio)

Agradecimentos

A todos os que tornaram possível.

Resumo

No seguimento da realização do estágio pedagógico referido em epígrafe, este relatório tem como objetivo relatar a minha participação enquanto professora estagiária da disciplina de educação física na Escola Secundária Fernando Namora, Amadora, no ano letivo de 2016/2017.

Considerando o processo de estágio pedagógico um período fundamental na formação docente, que permite pôr em prática conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente, este relatório pretende descrever e analisar de forma reflexiva as experiências vividas ao longo do ano, permitindo antever de que modo poderão influenciar a minha futura prática docente.

O estágio foi integralmente orientado conforme estabelecido no Guia de Estágio recebido no início do ano letivo, desenvolvendo-se toda a atividade em torno de 4 áreas distintas: área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem; área 2 – investigação e inovação pedagógica; área 3 – participação na escola; e área 4 – relações com a comunidade. Ao longo do estágio, foi possibilitado à professora estagiária usufruir de uma experiência completa enquanto docente, intervindo nos diversos contextos relacionados com o exercício da profissão de professor de educação física.

Assim, através da aplicação e desenvolvimento de competências de análise e pensamento crítico adquiridas, surge a seguinte descrição e respetiva reflexão, abrangendo e relacionando todas as áreas em análise.

Palavras-Chave

Educação Física, Estágio Pedagógico, Aprendizagem, Investigação, Pensamento Crítico.

Abstract

Following the process of the pedagogic internship, this report arises with the intention of reporting my participation as a trainee teacher of the discipline of physical education at the Fernando Namora High School, in Amadora, during the academic year 2016/2017.

Considering that the internship process is a fundamental period in teacher training, allowing to put into practice the acquired theoretical knowledge, this report aims to describe and to analyze through a reflexive exercise the experiences lived throughout the year, as well as to understand how they will setup the bases for my future practice.

The entire internship was guided according to the Internship Guide received at the beginning of the school year, which divides and develops all its activity around 4 areas: area 1 - organization and management of teaching and learning; area 2 – pedagogical research and innovation; area 3 - participation in school; and area 4 - community relations; being made possible to the professor trainee a complete experience as a teacher, intervening in different contexts to which the profession is designated.

Thus, through the application and development of acquired analysis and critical thinking skills, appears the following description and reflection, relating all the areas under analysis.

Key-words

Physical Education, Pedagogical Internship, Learning, Investigation, Critical Thinking.

Índice

I.	Índice de figuras.....	vi
II.	Índice de tabelas	vi
III.	Lista de abreviaturas	vi
IV.	Introdução	1
V.	A Escola.....	2
a.	A disciplina de educação física.....	3
b.	A turma.....	5
VI.	O decorrer do processo de estágio	7
a.	O primeiro desafio	7
b.	A importância de planejar.....	12
c.	A condução do ensino.....	16
d.	O processo da avaliação	24
e.	O destaque da aptidão física	31
f.	A investigação	36
g.	O envolvimento na escola	43
VII.	Reflexões e conclusões	53
VIII.	Referências bibliográficas	56

I. Índice de figuras

Figura 1 - Representação esquemática dos espaços disponíveis.	4
Figura 2 - Exemplo de ficha de avaliação formativa.	25
Figura 3 - Relação entre o sucesso académico e questões individualizadas.	40

II. Índice de tabelas

Tabela 1 – AI e cálculo de prioridade para a matéria de voleibol.	13
Tabela 2 – Definição de prioridades para a área das atividades físicas.	14
Tabela 3 - Definição de sucesso em EF - 8º ano de escolaridade.	28
Tabela 4 - Evolução dos resultados da aptidão física.	33

III. Lista de abreviaturas

AEFN – Agrupamento de Escolas Fernando Namora

AI – Avaliação inicial

DE – Desporto escolar

DT – Diretor/a de turma

EE – Encarregados de educação

EF – Educação física

ESFN – Escola Secundária Fernando Namora

GEF – Grupo de educação física

JDC – Jogos desportivos coletivos

NEEF – Núcleo de estágio de educação física

PAI – Protocolo de avaliação inicial

PAT – Plano anual de turma

PCEF – Projeto curricular de educação física

PUE – Plano de unidade de ensino

STI – Semana a tempo inteiro

UE – Unidade de ensino

ZSAF – Zona saudável de aptidão física

IV. Introdução

Integrado na frequência do segundo ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, o estágio pedagógico em análise foi realizado na Escola Secundária Fernando Namora (ESFN), no ano letivo 2016/2017, sendo acompanhada uma turma do oitavo ano de escolaridade para efetivação do mesmo.

Tendo por base o desenvolvimento das competências descritas no Guia de Estágio 2016/2017, esta etapa de formação decorre em torno de quatro áreas de intervenção e respetivas subáreas: área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem – englobando o planeamento, a avaliação e a condução do ensino da disciplina de educação física (EF); área 2 – investigação e inovação pedagógica – caracterizando a realização de um projeto de investigação em contexto escolar; área 3 – participação na escola; que possibilita a organização e realização de uma ação de intervenção no seio da instituição e o acompanhamento de uma modalidade de desporto escolar (DE); e a área 4 – Relação com a comunidade – que se trata do conjunto de intervenções que, permitindo e incentivando o acompanhamento da turma, procuram demonstrar o papel do diretor de turma (DT) e das funções associadas ao cargo.

Constituindo parte integrante da formação profissional de um docente, este relatório inicia-se com a caracterização do contexto de atuação, prosseguindo com a exposição das ações desenvolvidas e análise crítica do desempenho demonstrado nas diferentes áreas de intervenção, identificando as relações existentes entre si e os aspetos mais relevantes do estágio.

Por fim, é ainda realçada a importância da realização do estágio pedagógico e respetivo relatório, destacando o mérito da utilização da análise reflexiva e de que forma esta etapa de formação influenciou e continuará a determinar o percurso da autora, enquanto futura docente.

V. A Escola

Agregada à freguesia de Alfovelos e agora denominada Encosta do Sol, Brandoa é a freguesia extinta (em 2013) do município da Amadora que acolhe a ESFN. Esta constitui a escola sede do Agrupamento de Escolas Fernando Namora (AEFN), onde estão também inseridas a Escola Básica 2, 3 Sophia de Mello Breyner Andresen, a Escola Básica 1/JI Sacadura Cabral, a Escola Básica 1/JI da Brandoa e o Jardim de Infância Nº 2 da Brandoa.

Enquadrada no Projeto Educativo do Agrupamento (2015), a ESFN está inserida num contexto socioeconómico médio-baixo, servindo cerca de mil alunos com características muito heterogéneas e de diferentes nacionalidades, requerendo uma constante adaptação das condições de aprendizagem e a disponibilização de apoios aos respetivos alunos. Neste âmbito, o agrupamento é sujeito a uma grande procura, consequência de uma oferta educativa alargada, incluindo, desde a educação pré-escolar ao décimo segundo ano de escolaridade, abrangendo ainda, cursos vocacionais e de ensino profissional, que permitem dar resposta às necessidades do tecido empresarial e instituições da região.

Considerando os recursos espaciais disponíveis, a escola é composta por um conjunto de seis pavilhões com dois pisos cada, refeitório, pavilhão gimnodesportivo e um campo exterior. No pavilhão principal (Pavilhão A) funcionam a direção, os serviços administrativos, a reprografia, o serviço de ação social escolar, a biblioteca, o serviço de orientação escolar, a sala de trabalho dos diretores de turma, a sala de atendimento aos encarregados de educação (EE), o serviço de apoios educativos, o gabinete do aluno e o espaço saúde. O Pavilhão B é constituído por salas de aula, sala de técnicas de expressão (teatro), sala de educação tecnológica, Gabinete do Projeto EPIS (Empresa para a Inclusão Social) e uma sala ampla, onde se desenrolam atividades de grandes grupos, como reuniões e/ou conferências. Os Pavilhões C a F são constituídos por salas de aula e laboratórios, dispondo de retroprojektor, videoprojektor, quadro interativo e computador com ligação à *internet*.

No que concerne aos recursos humanos, destacando-se como o ponto forte do Projeto Educativo de Agrupamento (2015), a escola possui atualmente cento e trinta e dois professores, sendo que, 78,7% pertencem ao quadro da escola. O pessoal não docente é constituído por trinta e cinco funcionários. A experiência profissional é elevada, uma vez que 81% dos docentes e cerca de 77% dos não docentes têm dez

ou mais anos de serviço (Ministério da Educação e da Ciência, 2012). O relacionamento entre os vários funcionários da escola (professores e auxiliares) é positivo; uma vez que a amplitude das instalações, os espaços disponíveis e os serviços oferecidos contribuem para a existência de um bom ambiente de trabalho e uma boa comunicação entre os intervenientes.

Importa ainda referir que a escola possuiu neste ano letivo cinco núcleos de DE, abordando as matérias de basquetebol, badminton, voleibol, ginástica e patinagem. Por incompatibilidade de horários, todos os estagiários acompanharam o mesmo grupo, designadamente, uma equipa masculina de basquetebol do escalão de juniores.

a. A disciplina de educação física

No último ano letivo, a ESFN disponibilizou para a lecionação da disciplina de EF quatro espaços distintos: um pavilhão polidesportivo com as medidas de um campo de futsal oficial e parede de escalada (espaços 1 e 3), um ginásio de ginástica (espaço 2), e um campo exterior em alcatrão com as marcações de um campo de andebol, uma pista de atletismo com três corredores e ainda um campo de voleibol sem as medidas oficiais (espaço 4). No caso de condições meteorológicas adversas, o professor que estiver a dar aulas no exterior poderá ocupar metade do espaço 1, ocupando cada professor, e respetiva turma, um terço do pavilhão desportivo. Para além destes espaços, existe ainda disponível uma sala de aula, com possibilidade de ministrar aulas teóricas. É de referir que a atribuição do espaço a um determinado professor é realizada semanalmente (rotação dos espaços), de acordo com o *roulement* definido pelo Grupo de Educação Física (GEF), no início do ano letivo. Esta metodologia permite associar rotinas adequadas à utilização do espaço em questão, e assegurar continuidade no processo de ensino-aprendizagem. Este modelo clássico aplicado na ESFN foi proposto por Brás e Monteiro (1998) com o objetivo de melhorar a organização da Unidade de Ensino (UE) e de maximizar a eficiência na utilização dos espaços disponíveis.

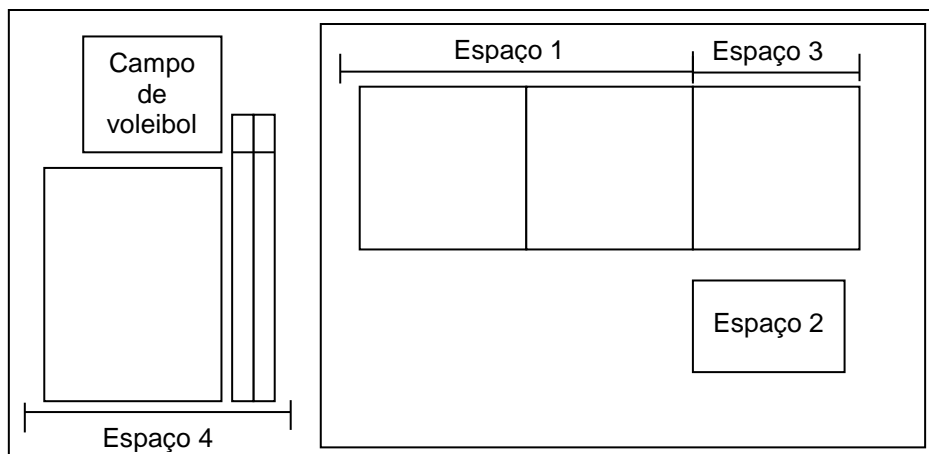


Figura 1 - Representação esquemática dos espaços disponíveis.

Apesar de todos os espaços poderem ser considerados polivalentes, as matérias a lecionar em cada local são selecionadas de acordo com a disponibilidade dos materiais existentes, sendo igualmente necessário ter em consideração o local adequado para a sua utilização. Neste sentido, a utilização de determinados equipamentos poderá condicionar não só a lecionação como o próprio planeamento, atendendo às seguintes restrições:

Os materiais encontram-se repartidos, de forma equilibrada, pelos diferentes espaços onde podem ser utilizados;

Existe prioridade de utilização da aparelhagem aquando da realização de testes de condição física;

Existe prioridade de utilização dos colchões de ginástica pelo professor a lecionar no espaço 2;

A utilização de patins é exclusiva do espaço 4;

A utilização de cordas está interdita no espaço 4;

A utilização de barreiras é preferencial no espaço 4 (existindo a possibilidade da sua utilização no espaço 1);

A utilização de aparelhagem é preferencial no espaço 2 (existindo a possibilidade da sua utilização no espaço 3);

Existe a possibilidade de utilização de um espaço de aula que não esteja a ser utilizado por outro professor;

Caso não se verifiquem situações de prioridade, a distribuição dos materiais pelos vários professores deve ser equitativa.

O GEF está inserido no departamento curricular de expressões, sendo composto por nove professores titulares (oito do sexo feminino e um do sexo masculino) e três professores estagiários (dois do sexo feminino e um do sexo masculino). É de referir que o GEF é coordenado pelo professor de EF nomeado pela diretora da escola. Como recursos humanos, estão ainda disponíveis duas funcionárias no pavilhão desportivo, auxiliando os alunos e os professores no decorrer das atividades letivas. Todos os intervenientes interagem como um grupo dinâmico, demonstrando preocupação com a qualidade do ensino da disciplina de EF e desempenhando as suas funções de forma adequada.

O núcleo de estágio foi constituído por três elementos que se encontraram pela primeira vez no mesmo grupo de trabalho, sendo evidentes a presença de ideais, opiniões e formas de trabalho distintas. Apesar de existir um objetivo comum, desenvolveu-se um ambiente competitivo, que se revelou inicialmente na dinâmica do grupo. Contudo, no decorrer do processo de estágio, foi possível fazer sobrepor o interesse comum aos objetivos e características pessoais, procurando em equipa superar as necessidades e colmatar as lacunas individuais, resultando um equilíbrio favorável ao alcance do sucesso de cada um dos estagiários (Costa, 2015).

b. A turma

A turma do oitavo ano da ESNF, objeto de estudo neste estágio, era composta por vinte alunos, mais precisamente, dez alunos do sexo feminino e dez alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos. Na turma identificavam-se ainda cinco alunos repetentes e três alunos com necessidades educativas especiais (NEE), nomeadamente, alunos diagnosticados com hiperatividade, défice de atenção, atraso psicomotor e dislexia. Importa também referir a presença de uma aluna com diabetes tipo II, que necessitou de atenção especial.

Estando em consonância com os restantes docentes, a turma foi ainda caracterizada por obter fracos resultados a nível académico, mostrando alunos imaturos e pouco empenhados, tendo revelado uma atitude displicente face ao estudo e às atividades escolares.

No que se refere ao acompanhamento da direção de turma (área 4), foi realizado um estudo de turma que permitiu recolher informações mais detalhadas sobre cada um dos alunos, nomeadamente, aspetos familiares, gostos e interesses, tanto recreativos

como escolares. Como resultado da análise dos questionários aplicados, observou-se que a turma apresentou uma média de 3,5 na nota da disciplina no ano transato, sendo que, apenas uma aluna obteve classificação negativa. De salientar que, nenhum aluno selecionou a EF como disciplina preferida, pelo que se tornou desafiante, do ponto de vista pessoal, procurar alterar estes resultados. Neste enquadramento, explicar a relevância da disciplina, conhecer os gostos dos alunos e matérias preferidas, acompanhar atentamente as suas dificuldades e aumentar a sua motivação para a prática da EF, mostraram-se como estratégias para esta alteração de resultados. Ainda assim, dentro da disciplina de EF, o voleibol surge como a matéria preferida pelas raparigas e o andebol pelos rapazes, apresentando-se o atletismo como a disciplina menos preferida pela generalidade da turma.

Admitindo que o desenvolvimento social e afetivo assumem também um papel fundamental no crescimento das crianças, (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987) e sendo este um dos objetivos deste estágio pedagógico, foi efetuado um estudo sociométrico, em conjunto com a aplicação de questionários de imagem corporal e autoestima. Para este efeito, foi utilizado o *Group Dynamics Software* que permitiu organizar os alunos segundo um índice de posição sociométrica e, conseqüentemente, identificar qual a sua posição social (baixa, média ou elevada) em três diferentes domínios: social, académico e desportivo. Os resultados obtidos revelaram diversos aspetos importantes da dinâmica de grupos, designadamente, que a turma não interage como um todo, existindo uma barreira entre rapazes e raparigas. Identificaram-se ainda dois alunos maioritariamente rejeitados pelos colegas, e um terceiro aluno que apresentou reduzida capacidade de interação social, não sendo escolhido ou rejeitado em qualquer um dos domínios em avaliação.

Considerando o calendário escolar e respetivas interrupções letivas, a turma do oitavo ano dispôs de duas aulas semanais, sendo uma de noventa minutos ministrada à segunda-feira e outra de quarenta e cinco minutos ministrada à quinta-feira. De acordo com o que foi estabelecido pelo GEF, além de cinco minutos de tolerância de atraso, os alunos deveriam abandonar o espaço de aula cinco minutos antes da hora de saída, de forma a que o tempo despendido na sua higiene pessoal não fosse retirado aos intervalos. Assim, as aulas de noventa minutos tiveram apenas oitenta minutos e as aulas de quarenta e cinco minutos tiveram apenas trinta e cinco minutos, de duração efetiva. Deste modo, verifica-se que o tempo útil semanal de aula, é inferior ao tempo mínimo recomendado no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), da mesma forma que a distribuição de horas ao longo da semana não é considerada

ideal para a promoção de efeitos ao nível da melhoria da aptidão física e aplicação dos princípios do treino (Ministério da Educação, 2001).

VI. O decorrer do processo de estágio

Orientado segundo quatro áreas de intervenção – área 1: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, área 2: investigação e inovação pedagógica, área 3: participação na escola, e área 4: relações com a comunidade – o processo de estágio deve, contudo, ser analisado como um todo. Não obstante, a área 1 mostra-se como a área que mais impacto teve no processo de estágio, repercutindo-se as várias aquisições de conhecimento nos restantes domínios.

Respeitando a ordem cronológica das tarefas desenvolvidas no decorrer do ano letivo, impôs-se em primeiro lugar a necessidade de proceder ao diagnóstico das aprendizagens dos alunos, dando lugar à primeira etapa de aprendizagem, a avaliação inicial (AI).

a. O primeiro desafio

Chegou finalmente o primeiro dia aulas. Proceder à apresentação perante os alunos, conhecê-los, comunicar as regras de funcionamento da aula de EF, apresentar os critérios de avaliação e realizar a AI da primeira matéria (ginástica de solo), constituíam os objetivos propostos para a primeira aula do ano letivo. O que fazer? Como captar a atenção dos alunos? Como os avaliar? O que registar? Como organizar as tarefas? Estas foram algumas das questões que causaram alguma inquietação nos dias que antecederam a aula inicial, tendo sido registadas as respostas a estas questões e as decisões tomadas, de forma antecipada no plano de aula. Com um misto de emoções à flor da pele, impôs-se a necessidade de manter a calma, afirmar a liderança e concretizar o planeamento efetuado, para que se cumprissem os respetivos objetivos.

A AI consiste num processo de avaliação qualitativo, complexo, traduzindo-se na recolha com rigor pedagógico de possíveis informações que fundamentem as decisões ao nível do planeamento anual e/ou plurianual do ensino da EF (Carvalho, 1994). Neste sentido, o principal objetivo da AI consiste em diagnosticar o nível de aptidão dos alunos nas três áreas de avaliação da disciplina: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos; identificando os alunos mais aptos e os alunos menos aptos. Este diagnóstico permite, por sua vez, prognosticar as capacidades dos alunos e planear o decorrer das aulas ao longo de todo o ano letivo, assegurando o cumprimento do planeamento de uma forma diferenciada, em função das efetivas necessidades

individuais (Carvalho, 1994). Tendo em conta as orientações do PNEF para a promoção de um ensino de qualidade, é necessário ter em consideração o princípio da inclusão e a diferenciação do ensino, visando o sucesso, a melhoria da aprendizagem e os objetivos de ciclo (Araújo, 2007). Através da realização da AI são identificados quer alunos prioritários, quer alunos que possam servir como agentes de ensino, assim como as suas necessidades, interesses, possibilidades e limitações, no âmbito da prática da EF, viabilizando ainda a criação de grupos de nível, como forma de otimizar o processo ensino-aprendizagem. A primeira etapa de formação assume especial importância no primeiro contacto entre o professor e a respetiva turma, dado que, para além do diagnóstico efetuado, é também nesta etapa que se procede à implementação das rotinas organizativas, procurando promover um clima positivo, dinâmica de grupo e a afirmação da liderança. Por outro lado, sendo um trabalho progressivo a realizar ao longo do ano (Wiersma & Sherman, 2008), também a promoção do desenvolvimento da condição física se mostra como um dos objetivos específicos desta etapa de formação.

Para concretização da AI, houve necessidade de elaborar um plano de etapa e de reformular o protocolo de avaliação inicial (PAI) existente na escola, assim como as respetivas grelhas de registo, tendo por base o plano curricular de EF e o PNEF. Com a execução do protocolo pretendeu-se contextualizar a formação, de acordo com os recursos disponíveis e o ano de ciclo, nomeadamente o oitavo ano, visto este ter sido elaborado pelo Núcleo de estágio de educação física (NEEF) e incluir apenas turmas do mesmo ano de escolaridade. Assim, a AI compreendeu a avaliação de todas as áreas de extensão, sendo que dentro da área das atividades físicas e desportivas foram abordadas as matérias de jogos desportivos coletivos (JDC) (futebol, andebol, voleibol e basquetebol), ginástica (ginástica de solo e ginástica de aparelhos), atletismo (salto em altura e corrida de barreiras), raquetes (badminton), dança (rumba quadrada – matéria lecionada no ano transato) e patinagem (matéria nuclear na ESFN). Na área de aptidão física foram avaliadas seis capacidades físicas (força superior, força média, flexibilidade, velocidade, resistência e coordenação) tendo sido aplicado um teste para cada uma delas. Para a área dos conhecimentos foi aplicado um teste escrito no final da etapa, incluindo algumas questões sobre conteúdos abordados em aulas anteriores. Assim, este diagnóstico foi efetuado não só através do questionamento e da observação direta da participação dos alunos em situações de referência (apreciação qualitativa), mas também, através de grelhas de registo (apreciação quantitativa), com ênfase em critérios de êxito e em indicadores

previamente discutidos em conjunto e selecionados com o apoio do NEEF, para todas as áreas de extensão.

Tendo a etapa de AI uma extensão obrigatória de quatro semanas (definida pelo departamento de EF) e desejando abordar todas as áreas de extensão da disciplina num período de tempo à partida reduzido, a primeira dificuldade surgiu ao tentar distribuir equitativamente o tempo disponível por todas as matérias, incluindo a realização de um teste de conhecimentos e de testes de condição física pelos diversos espaços disponíveis para a disciplina, tendo em consideração restrições de ordem espacial, material e temporal. Através de um planeamento rigoroso, e da articulação conseguida entre as aulas com duração de noventa minutos e as aulas com duração de quarenta e cinco minutos, tornou-se possível reduzir o tempo de instrução reservado aos exercícios e aumentar o tempo de aprendizagem dos alunos, possibilitando consequentemente aumentar o tempo para execução das tarefas de avaliação e registo. Ainda assim, o maior desafio foi o de tentar equilibrar o tempo despendido entre o registo das prestações dos alunos e o acompanhamento específico das tarefas, sendo que, por vezes, o foco na necessidade de atribuir feedback individualizado aos alunos para que superassem as suas dificuldades, resultou na desvalorização do “principal” objetivo da aula (realizar a avaliação diagnóstica das matérias) e por sua vez no seu incumprimento, surgindo novamente no planeamento seguinte. No entanto, através de reuniões com o núcleo e orientador de estágio, procurou-se balancear estes dois fatores, visto que nenhum deles deve ser menosprezado. Sarmento (2004) argumenta que a observação da tarefa pressupõe a possibilidade de a apreciar para poder estudar as suas características, cujos movimentos exprimem sistemas de relações significativas que se podem traduzir em níveis de explicação funcional da unidade motora, do músculo, do movimento ou de atividades comportamentais. Assim, é necessário uma observação cuidada para poder prescrever posteriormente as alterações corretas e necessárias ao comportamento observado.

Considerando o PAI realizado, e sendo definidas à partida situações de avaliação para cada matéria, ao visualizar a prestação dos alunos houve necessidade de adaptar alguns desses exercícios, antes e durante a prática, com o intuito de observar efetivamente o que era pretendido. Por conseguinte, ao longo da etapa o método de registo foi sendo trabalhado e adaptado, no que diz respeito ao tipo de observação e à tomada de decisão, utilizando uma observação mais geral (nível de jogo, comportamento do aluno com e sem bola) e uma observação mais específica, focando principalmente as ações técnicas. Desta forma, e por esta ordem, procurou-se

identificar o que observar e como observar, inicialmente através de uma apreciação qualitativa e posteriormente quantitativa. Assim, foram também reformuladas as grelhas de registo previamente elaboradas e reduzido o número de componentes críticas, facilitando a observação e o respetivo método de registo. Devido à necessidade de cumprimento do prazo estabelecido para a AI, foram recrutados os colegas de estágio para auxiliarem no registo do nível de aptidão dos alunos em parte das matérias. Porém, foram identificadas situações de microensino, desde logo acompanhadas de estratégias de prevenção para esta mesma situação, nomeadamente a circulação pelo espaço e a diminuição do número de estações, mantendo-se os colegas estagiários a registar avaliações à margem do espaço de aula. A fim de aumentar a validade e fiabilidade das informações recolhidas e diminuir o grau de erro da tomada de decisão, além da seleção prévia de indicadores para cada critério de êxito, entre o grupo de estágio foram ainda cruzados os dados recolhidos pelos três elementos.

Tendo em conta a organização das tarefas, também nesta etapa, através da experimentação, foram identificados estilos de ensino mais adequados para cada parte da aula e para cada matéria (Mosston & Ashworth, 2002). Ao utilizar o trabalho massivo, apesar de se obter maior controlo da turma, o acompanhamento individual das tarefas ficou comprometido, impedindo a correção individual dos alunos. No entanto, ao utilizar os alunos mais aptos como agentes de ensino, permitiu a libertação do estilo por comando, possibilitando correções individualizadas, o que se verificou principalmente no trabalho da matéria de dança. Por outro lado, é também exequível se a turma tiver autonomia para trabalhar os exercícios referidos. Após experimentação, o trabalho por estações destacou-se como o mais indicado e o mais utilizado para esta etapa de aprendizagem, facilitando a tarefa de registo do nível de aptidão dos alunos.

As estratégias de prevenção da indisciplina e aumento do tempo de prática prendem-se com a gestão e organização da turma, das tarefas, do material e do espaço. Com a criação de diferentes grupos de trabalho ao longo da etapa, além dos alunos mais e menos aptos em cada matéria, foram também identificados alunos que não devem trabalhar em conjunto, favorecendo comportamentos fora da tarefa. Após despender algum tempo na disposição dos alunos em diferentes formações, foi possível organizar posteriormente a turma de forma mais rápida e eficiente para cada propósito. Nomeadamente, em semicírculo para instruções e demonstrações, em xadrez para o trabalho de mobilização articular e preparação física, em linha frente a frente para testes de aptidão física, entre outros. Por outro lado, foram também muitas vezes

utilizados meios auxiliares que permitiram facilitar a organização dos alunos, em particular um quadro portátil que identificava claramente os grupos e as estações de trabalho para cada aula.

Quanto aos espaços, é essencial conhecer as suas características específicas. Não só em termos de rentabilidade, mas também por motivos de controlo da turma. Considerando o espaço exterior, este oferece-nos condições de trabalho específicas que outros espaços não possibilitam. As bancadas, as escadas, as rampas, são elementos que fazem parte deste local e que devem ser rentabilizados. Ainda assim, o espaço exterior promove muita distração por parte da turma e imprevistos, nomeadamente o aparecimento de outros alunos durante o intervalo e a alteração das condições climáticas. Por outro lado, o ginásio mostra-se como um espaço isolado de porta fechada que por si só possibilita maior controlo da turma, apresentando ainda uma parede em espelho como recurso específico do espaço em questão. Relativamente ao material, além do aparecimento de estratégias de prevenção de comportamentos de indisciplina ao longo da etapa, como a entrega do material após a instrução/demonstração e a arrumação controlada do mesmo (sendo selecionados alunos para cada material), surgem também decisões operacionais a nível de planeamento. Isto é, determinadas matérias requerem decisões específicas, nomeadamente a patinagem e a ginástica. Devido ao tempo despendido na preparação para a prática, a patinagem mostrou-se como uma matéria que não possibilitou mais de uma rotação por aula, sendo preferencialmente lecionada em aulas de noventa minutos. Para ginástica, devido à especificidade do material (dimensões e peso), foi despendido algum tempo em parte das sessões para que o seu manuseamento fosse ensinado e trabalhado, sendo supervisionado em todas as aulas em que a matéria foi lecionada.

Além da prevenção da indisciplina, da afirmação de liderança e da criação de rotinas, também a promoção de um clima positivo foi procurada nesta etapa de AI. Através da introdução de jogos lúdicos, da utilização de música no decorrer das aulas no ginásio e da introdução de pequenos desafios de competição entre grupos, os alunos mostraram-se mais disponíveis e motivados para a prática, promovendo assim um clima de aprendizagem positivo.

Dentro do plano propriamente dito, ao longo da etapa foram sentidas e visualizadas evoluções ao nível da linguagem utilizada e da quantidade de informação relatada, introduzindo apenas informação útil durante a leção. Neste sentido, apontou-se como essencial que os alunos interiorizassem a terminologia utilizada pelo PNEF,

adequando da mesma forma a linguagem utilizada à média de idades apresentada pelos alunos. Assim, reconheceu-se que um instrumento de planificação funciona melhor quanto mais se conseguir guiar o comportamento planificado (Bento, 2003).

Com base nas informações recolhidas foi estruturado o plano anual de turma (PAT), onde foram projetadas as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e definidos objetivos alcançáveis, estratégias e metodologias de ensino, moldando desta forma a atuação do professor. Através da calendarização de toda a atividade letiva e tendo como base os níveis de desempenho apresentados pelos alunos, foi possível priorizar as matérias nas quais os alunos mostraram mais dificuldades. Esta priorização foi também efetuada tendo em conta o grau de proximidade entre a aptidão dos alunos e as competências definidas no PNEF.

b. A importância de planejar

Subjacente às ações relativas ao processo de estágio, foi desenvolvida ao longo de todo o ano uma preocupação com a preparação de todas as sessões, através do ato de planejar. Ato que se define como o processo de produção de um plano, com vista à estruturação do ensino e da aprendizagem (Januário, 1996). Assim, realizar a AI só faz sentido se pretendermos planejar de acordo com os dados por ela revelados, assumindo que é fundamental projetar o ensino de uma forma diferenciada, em função das reais necessidades dos alunos (Carvalho, 1994). Desta forma, mostra-se imprescindível diagnosticar o nível de aptidão dos alunos para posteriormente prognosticar as suas aprendizagens. Visando o sucesso e os objetivos de ciclo é necessário diferenciar os percursos de aprendizagem, respeitando o princípio da inclusividade e da igualdade de oportunidades (Araújo, 2007). Tal como afirma Rosado (2003), a distribuição das aprendizagens ao longo do tempo facilita a aquisição e a retenção dos conteúdos, permitindo ainda maximizar o rendimento dos recursos materiais, espaciais e temporais. Esta capacidade de planeamento foi também desenvolvida no seio do NEEF, onde se definiram quatro etapas distintas ao longo do ano letivo, nomeadamente: etapa I - avaliação inicial; etapa II - aprendizagem e desenvolvimento; etapa III - desenvolvimento e consolidação; e etapa IV - consolidação e revisão. Estas etapas por sua vez foram divididas em unidades de ensino (UE) agrupadas em 2 semanas consoante o plano de rotação dos espaços.

De forma a dar resposta imediata ao processo de ensino, começou-se por realizar planos de aula (nível micro), posteriormente planos semanais (aula de 90 + 45 minutos), seguido do plano de etapa (etapa de AI), até à elaboração do PAT (nível macro), realizando de forma consecutiva as respetivas autoscopias de cada sessão.

Posteriormente, e respeitando a cadeia hierárquica, houve uma inversão da ordem de planeamento, projetando as decisões tomadas no PAT nos restantes níveis de planeamento inferiores: plano de etapa, plano de unidade de ensino (PUE), e planos semanais, iniciando cada planeamento com a reflexão do anterior. Revelando inicialmente uma forma primária, houve desta forma uma evolução não apenas na capacidade de planear e ligar os diferentes níveis de planeamento, mas também na elaboração dos mesmos, atendendo à linguagem utilizada, às formas de organização de cada aula e ao foco de conteúdo para cada sessão, procurando sempre ir ao encontro dos objetivos de ciclo.

O PAT constituiu-se como um requisito para a efetiva diferenciação do ensino e um instrumento de trabalho vital para uma prática pedagógica de qualidade, identificando-se as principais linhas orientadoras a seguir ao longo do ano letivo. Este foi elaborado tendo em conta as diretrizes do PNEF, do projeto curricular de educação física (PCEF) e os meios disponíveis, abrangendo todas as áreas de extensão da disciplina – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos.

Atendendo à inexistência de um plano plurianual na ESFN, a seleção das matérias prioritárias foi realizada através de dois métodos distintos. Para o método 1 foram apenas somados os alunos com níveis inferiores ao nível introdutório, definindo-se como mais prioritárias as matérias que obtiveram maior número de alunos abaixo do nível introdutório; utilizando o método 2 foram consideradas como mais prioritárias as matérias que apresentaram maior discrepância entre as competências expostas no PNEF e o nível revelado pela turma, por forma a garantir o cumprimento dos objetivos gerais e finalidades. Para este segundo método foi atribuída uma pontuação a cada nível (não introdutório = 0; parte do introdutório = 0,5; introdutório = 1; parte do elementar = 1,5; elementar = 2; parte do avançado = 2,5; avançado = 3) e realizados os cálculos abaixo apresentados na *Tabela 1*.

Tabela 1 – AI e cálculo de prioridade para a matéria de voleibol.

NÍVEIS	Não introdutório (NI)	Parte do introdutório (PI)	Introdutório (I)	Parte do elementar (PE)
ALUNOS	A B C	D E F	G, H I, J K, L M, N O	P Q R S T
SUBTOTAL	3	3	9	5
Método 1	NI+PI = 3+3 = 6			
Método 2	$(0 \times 3 + 0,5 \times 3 + 1 \times 9 + 1,5 \times 5) / 20 = 0,9$			
Nível PNEF	Elementar = 2			

Uma vez que o nível médio da turma pode não ser exclusivamente válido para identificar as dificuldades dos alunos em si, tanto o método quantitativo como o método qualitativo foram considerados, com o intuito de garantir o rigor nas decisões tomadas.

Tabela 2 – Definição de prioridades para a área das atividades físicas.

Prioridade	Matéria	Método 2			Método 1
		PNEF	Diagnóstico	Diferença	Nº de alunos abaixo de I
1	Badminton	2	0,6	1,4	15
2	Futebol	2,5	1	1,5	10
3	Ginástica	2	0,74	1,26	9
4	Atletismo	1,5	0,64	0,86	13
5	Andebol	1,5	0,7	0,8	12
6	Dança	1,5	0,75	0,75	10
7	Voleibol	2	0,9	1,1	6
8	Basquetebol	2	1,1	0,9	4
9	Patinagem	2	1,23	0,77	6

Tendo em conta que as tabelas para a definição de sucesso na aptidão física são diferenciadas consoante o sexo e a idade dos alunos, verificou-se também fundamental a diferenciação do ensino para esta área. Contudo, sempre que possível, foram propostos exercícios semelhantes para toda a turma, ajustando variantes de facilidade e de dificuldade consoante o sexo do aluno e as suas necessidades e capacidades. Nomeadamente, através do ajuste do número de repetições, na alternância de planos baixos e elevados ou até mesmo da forma do exercício, com o intuito de facilitar o acompanhamento das tarefas. Sucessivamente, para a área dos conhecimentos, após aplicação de um teste diagnóstico e análise dos conteúdos mais débeis, tendo o PNEF como referência foram identificados os conteúdos a lecionar, mostrando-se a preocupação em distribuir os vários temas pelas diferentes etapas de formação, quer ao nível do PAT quer ao nível dos planos de etapa.

A 2ª etapa de formação, denominada de etapa de aprendizagem e desenvolvimento, teve como objetivo principal a recuperação de alunos que se encontravam abaixo do nível introdutório, com um foco claro nos alunos sinalizados como prioritários, quer em cada matéria da área das atividades físicas, quer em cada capacidade física da área da aptidão física. Em referência ao planeamento, no decorrer da etapa assegurou-se uma estrutura na conceção dos planos de UE e de aula, denotando-se uma clara evolução na capacidade de planear e projetar no papel as decisões tomadas e o porquê dessas mesmas decisões. Evolução essa que se traduz ao nível da organização e do conteúdo, quer atendendo aos momentos de avaliação, quer do próprio conhecimento didático dos conteúdos das diferentes matérias abordadas.

Assim, a melhoria da gestão do tempo de aula, a criação de variantes para cada exercício proposto, a identificação de erros mais comuns e a nomeação de alunos agentes de ensino, mostraram-se como estratégias de auxílio tanto nos momentos de instrução como no decorrer das sessões.

Como afirma Araújo (2007), permanentemente deve-se salvaguardar a dinâmica e a flexibilidade do planeamento, ajustando os planos sempre que a recolha de informações através da avaliação o justifiquem.

Atendendo ao PAT e respeitando a lógica sequencial dos diferentes níveis de planeamento, não houve qualquer destaque à quarta etapa de planeamento, uma vez que resulta das etapas que lhe antecedem. Neste sentido, também as restantes etapas obtiveram as suas reformulações de planeamento, conforme a resposta dos alunos aos objetivos designados.

Esta capacidade de adaptação mostrou-se também presente no decorrer do acompanhamento das tarefas. Durante as aulas mostrou-se a necessidade de alterar exercícios previamente planeados que se mostraram desadequados às capacidades dos alunos no momento da sua aplicação. Competência esta que resulta da habilidade de identificar as irregularidades das tarefas de aprendizagem, também aperfeiçoada ao longo do ano de estágio. Ainda assim, mostrou-se alguma facilidade em adaptar as tarefas devido ao facto de planear antecipadamente na UE diferentes exercícios para o mesmo objetivo, e diferentes variantes de facilidade e dificuldade para o mesmo exercício, prevenindo a possibilidade de tais acontecimentos. Por outro lado, surgiu um episódio no qual todo o planeamento da UE teve de ser reformulado, por má interpretação do *roulement*. Este foi mais um desafio que pôs à prova o conhecimento didático dos conteúdos e a capacidade de agir e lecionar sem qualquer planeamento prévio, superado através do estudo autónomo contínuo desenvolvido ao longo do ano de estágio. Por fim, importa também referir que os processos de observação e análise se revelaram uma ferramenta muito útil nos aspetos de formação. Observar as aulas quer dos colegas estagiários, quer do orientador, quer dos restantes professores da escola, permitiu-me estudar diferentes contextos e possibilidades que viabilizaram ampliar a minha formação enquanto docente.

Ainda dentro das questões de planeamento, foi claro o desafio estimulado no acompanhamento da equipa de DE. Dada a elevada capacidade técnica evidenciada pelos jogadores que compunham a equipa e a inexperiência clara do grupo de estágio no treino desta modalidade, foi fundamental o trabalho cooperativo realizado ao longo da época desportiva. Aparentemente, ao evidenciar o elevado nível técnico dos

atletas, houve dificuldades em definir objetivos à partida. Contudo, através de um olhar cuidadoso no desenrolar das atividades e na análise de relatórios efetuados após os primeiros jogos da equipa, rapidamente se concluiu que os atletas apresentavam fracos fundamentos táticos e poucas rotinas de jogo, assim como fraco rendimento a nível físico, permitindo desta forma definir as prioridades a trabalhar ao longo do ano. Neste sentido, houve um investimento no estudo desta modalidade desde procurar saber mais sobre as regras do jogo, encontrar exercícios técnicos e táticos adequados ao nível dos atletas e às suas dificuldades e visualizar vídeos e jogos de atletas de excelência (*NBA*), o que proporcionou ganhar o gosto e sensibilidade pela modalidade, por forma a transparecer na motivação e energia transmitida aos atletas e facilitar a intervenção nos treinos.

c. A condução do ensino

Uma das grandes questões da profissão docente é a magnitude da condução do ensino como principal meio promotor da aprendizagem. Assim, ao longo do ano letivo, esta mostrou-se como o foco dominante do meu desenvolvimento, procurando aumentar a minha eficácia no âmbito da mesma. Ainda assim, considero que a capacidade de condução do ensino não depende apenas da ação em si, mas também de competências de diagnóstico, planeamento e avaliação das várias situações de aprendizagem. Neste sentido, foi considerada a sistematização proposta por Siedentop e Tannehill (2000) que identifica o tempo despendido pelos alunos em tarefas relacionadas com o objetivo da aula, com considerado nível de sucesso, como indicador do nível de aprendizagem obtido pelos alunos, importando, portanto, maximizá-lo. Posto isto, serão evidenciadas estratégias utilizadas no aumento do tempo despendido em tarefas motoras, utilizando a taxonomia de Carreiro da Costa, citado por Onofre (2000), inerente às quatro dimensões do processo ensino-aprendizagem.

Considerando a dimensão instrução, a apresentação das situações de aprendizagem assume um papel determinante, na medida em que permite facultar aos alunos a informação desejada de acordo com os objetivos da tarefa. Esta integra todos os comportamentos verbais e não verbais de comunicação relacionados com os objetivos de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011), aparecendo muitas vezes na minha conduta uma instrução acompanhada de uma demonstração. Por não me querer alongar no tempo dedicado a este mesmo período, inicialmente revelaram-se instruções muito rápidas que levaram à perda de informação por parte da turma. Neste sentido, através do estudo autónomo dos conteúdos programáticos e da supervisão

pedagógica inerente ao processo de estágio, adquiri consciência das minhas debilidades promovendo a procura por uma instrução de qualidade. Como tal, foram procuradas adaptações no discurso, nomeadamente na boa disposição adquirida nos momentos de instrução, na terminologia, empregando palavras mais simples e adequadas à idade dos alunos em questão, em simultâneo com o método de questionamento dirigido intentando captar a atenção dos alunos e verificar a compreensão relativa à informação prestada. A estratégia utilizada na aplicação do questionamento passou por enunciar previamente a questão, e somente depois dirigila, incitando toda a turma a ouvir a pergunta e a prestar atenção à intervenção do colega questionado. Tal estratégia tornou-se um hábito após diversas utilizações, o que facilitou todo o processo. Isto permitiu ainda utilizar o questionamento como técnica para remediação de comportamentos fora da tarefa (alunos que se encontravam a falar) nos momentos supracitados, redirecionando a atenção para a professora.

À semelhança disto, também a demonstração foi uma clara preocupação, sabendo à partida que a qualidade da mesma pode influenciar diretamente a aprendizagem e realização da situação em questão (Siedentop & Tannehill, 2000). Receando que os alunos achassem que não seriam capazes de fazer o que a professora demonstraria, nas primeiras sessões foram sempre recrutados como agentes de ensino alunos mais aptos para a execução das demonstrações, verbalizando, em simultâneo, componentes críticas dos gestos técnicos, por forma a que os restantes alunos pudessem observar os seus pares a realizar as ações pedidas. Contudo, destacando o posicionamento do professor e dos alunos, a orientação espacial, o sentido de deslocação e a qualidade técnica como referências de uma demonstração ideal (Veiga et al., 2008), apercebi-me da importância de ser eu própria a realizar algumas das demonstrações, nomeadamente na introdução de novos exercícios. Assim, enfatizando a existência de uma relação direta com o planeamento, houve todo um trabalho no âmbito da instrução/demonstração das tarefas, evidenciando algumas estratégias adquiridas, tanto ao longo do ano letivo como na semana a tempo inteiro (STI). Em primeiro lugar, é necessário garantir que os alunos estejam atentos e que estejam reunidas as condições necessárias para que essa atenção e interesse se mantenham, através do posicionamento dos alunos em relação ao professor, e respetivas demonstrações associadas, assim como uma forte afirmação de liderança. Neste sentido, foram muitas vezes utilizados posicionamentos em meia lua, ou em linha, utilizando ainda as linhas definidas no campo que proporcionaram organizações rápidas entre a turma. Também a utilização de meios auxiliares de ensino (quadro

portátil) foi aprimorada, procurando apresentar previamente um formato esquemático das estações de trabalho, assim como os grupos de trabalho que iriam funcionar em cada aula e respectivas rotações entre estações. Concomitantemente, verificou-se que as demonstrações tinham maior impacto quando executadas no local específico onde a situação seria realizada, da mesma forma que proporcionou a observação de toda a organização específica, no que respeita a rotações e trocas de posição dos executantes, com recurso aos próprios alunos. Todas estas componentes são referenciadas como essenciais para uma apresentação proficiente (Siedentop & Tannehill, 2000).

Fazendo referência à STI, mostrou-se uma diferença clara nos modelos de atuação aquando das instruções e demonstrações, consoante o ano de escolaridade da turma a lecionar. Considerando as turmas de 3º ciclo, uma vez que os alunos apresentavam fraca capacidade de concentração e retenção da informação, foi necessário adotar diferentes estratégias para que os estudantes se mantivessem atentos, nomeadamente recrutar os alunos a intervir na ação do professor, tanto através do método de questionamento anteriormente referido, como incluindo os alunos na demonstração. Para estas idades procurei também que todos os momentos de instrução fossem breves e sempre acompanhados de demonstração, proporcionando às turmas estímulos verbais e visuais na apresentação das situações de aprendizagem. Também a linguagem utilizada se tornou mais simples, recorrendo a alguma teatralidade em concomitância com uma liderança fortemente marcada. Em contrapartida, para as aulas do ensino secundário não houve necessidade de aplicar estratégias de prevenção de indisciplina, podendo realizar instruções um pouco mais longas e específicas e demonstrações mais curtas e objetivas. Dado ter acompanhado a estrutura de aula da turma de décimo ano em questão, é possível afirmar que as rotinas de trabalho adquiridas ao longo da época letiva potenciaram à partida o comportamento demonstrado pelos alunos nos momentos formais, manifestando a importância da aplicação das mesmas no início do ano escolar.

Considerando a dimensão gestão/organização, foi necessário ter em conta o *roulement* definido pelo GEF, assim como materiais e regras inerentes a cada espaço. Após um período inicial de adaptação, optei por simplificar todas as alternâncias de material e transições de exercícios (Onofre, 2000), bem como de grupos, refletidas e descritas ao nível do planeamento, o que garantiu o menor número de alterações possíveis entre tarefas mantendo o material e a organização de grupos de alunos similar. Estas ações conduziram a um ritmo de aula com menos quebras, promovendo o aumento do tempo despendido pelos alunos em situações de aprendizagem

(Siedentop & Tannehill, 2000). Deste modo, foram desde logo implementadas rotinas de trabalho, optando por utilizar um quadro auxiliar que automatizasse a organização da turma nas respetivas tarefas de aprendizagem. Como referido, neste estiveram quase sempre indicados os grupos, as estações de trabalho e a rotação a efetuar pelas mesmas, procurando uma organização rápida e autónoma entre as diferentes situações apresentadas. No que respeita aos materiais, procurando novamente maximizar o tempo de prática, muitas vezes recorri à montagem prévia das estações de trabalho. Contudo, ao aperceber-me da incompatibilidade de reprodução numa docência a tempo inteiro, procurei que os alunos se integrassem gradualmente neste processo, bem como na desmontagem e arrumação de material, responsabilizando a turma por todos os aspetos inerentes ao manuseamento do material. Tendo como referência o ginásio, e atendendo às características específicas dos materiais da disciplina de ginástica, houve necessidade de despendir algum tempo nas questões de manipulação dos objetos, promovendo a ausência de danos nos mesmos e a segurança dos alunos.

Desde logo durante a etapa de AI, definiram-se as rotinas de trabalho para cada espaço, nomeadamente o local a reunir sentados em semicírculo no início de cada sessão, as regras básicas da disciplina (utilizar roupa desportiva, retirar acessórios e apanhar cabelos compridos), a estrutura da aula (instrução inicial, preparação para a prática, trabalho de condição física, trabalho específico das matérias, arrumação do material, alongamentos e balanço final da aula) e a respetiva organização da turma através da consulta do quadro portátil. Atendendo às dimensões dos espaços e materiais disponíveis para a prática, a organização em estações foi uma escolha muito utilizada para garantir uma efetiva diferenciação de grupos e tarefas, mas também para assegurar o maior período de prática possível, potenciando o tempo potencial de aprendizagem. A configuração espacial das estações tomou particular relevância ao longo do ano, tendo-me debruçado cuidadosamente sobre esta questão por forma a potenciar a circulação pelo espaço, evitar estar de costas para um dos grupos para fornecer feedback a outro, procurar dividir o tempo de acompanhamento das estações de igual forma e sobretudo melhorar o acompanhamento à distância, sendo este último um dos grandes obstáculos sentidos ao longo de todo o ano devido a dificuldades na projeção de voz. Ainda assim, e promovendo transições rápidas entre tarefas, a utilização da linguagem gestual (juntar, rodar de estação, parar) foi também uma estratégia utilizada para compensar esta dificuldade, assim como a utilização de apito principalmente em aulas exteriores.

Importa ainda salientar que apesar de existir amplo espaço para melhorias dentro desta dimensão, nomeadamente nas diferentes e possíveis estratégias de aplicar consoante a turma em questão, considerando todo o progresso sentido através do estudo autónomo, das reflexões e sugestões do NEEF, foi possibilitada a rentabilização de todos os recursos da aula potenciando o tempo de prática específica. Simultaneamente, atribuiu-me competências de gestão consideráveis que apliquei nos diversos âmbitos do estágio, tanto no DE como na lecionação de outras turmas.

No que respeita a emissão de feedback, a grande dificuldade prendeu-se com o acompanhamento à distância, privilegiando a utilização de feedback individual. Ainda assim, para colmatar esta situação procurei dar feedback a pequenos grupos e gradualmente abranger mais alunos, conseguindo até posteriormente parar as atividades letivas e fornecer feedback à turma e pontualmente à distância.

Posto isto, toma também especial atenção a utilização de estilos de ensino diferenciados, de acordo com a sistematização de Mosston e Ashworth (2002). Numa primeira fase, foram utilizados estilos de ensino convergentes, nomeadamente comando, tarefa e recíproco. Contudo, posteriormente foram utilizados estilos de ensino consoante as matérias lecionadas e respetivos objetivos estabelecidos, tentando alcançar maior eficácia no processo ensino-aprendizagem. No seguimento, para a matéria de dança foi preferencialmente utilizado o estilo de ensino por comando, por permitir maior controlo da turma, enquanto que a matéria de luta foi introduzida através de descoberta guiada. Pretendendo fugir à estrutura de uma aula por estações, fortemente marcada na segunda etapa, procurei experimentar diferentes estilos de ensino – inclusivo, autoavaliação e programa individual – refletindo nas autoscopias e no seio do NEEF, o resultado da sua utilização.

Constituindo-se a conceção de um clima positivo de aprendizagem uma das principais preocupações iniciais de um professor, esta foi uma das dimensões mais desafiantes, tendo em conta a turma lecionada. Não sendo uma turma que manifestasse graves comportamentos fora da tarefa, apresentou desde logo uma desmotivação notória perante a prática de atividade física, não sendo mencionada a disciplina de EF nas preferências dos alunos aquando dos questionários de caracterização.

A relação professor-aluno foi sofrendo alterações ao longo de todo o ano letivo, mostrando diferenças consoante os diversos contextos de intervenção (aulas de EF, aulas de educação para a cidadania, hora “DT alunos”, DE, visitas de estudo), algo totalmente expectável. Inicialmente, dada a minha estatura e personalidade, procurei afirmar a liderança e obter respeito por parte da turma, a fim de evitar comportamentos

de indisciplina. Neste sentido, adotei uma postura corporal retraída e defensiva, esquivando-me de dialogar com os alunos sobre assuntos não relacionados com a disciplina e evitando o contacto visual, o que desenvolveu uma relação distante e pouco autêntica entre professor e alunos. Contudo, após diálogo e análise de situações com o grupo e orientador de estágio, e tendo refletido de forma profunda sobre o assunto, procurei alterar a minha postura face à turma. Ainda que mantendo uma atitude de liderança, procurei não racionalizar tão excessivamente sobre o comportamento a adotar, originando uma relação mais próxima e autêntica, sem informalismos excessivos, mas também sem uma postura altamente austera. Ainda assim, esta relação foi também otimizada tendo em conta os restantes contextos de intervenção, interagindo de forma diferenciada de acordo com as especificidades do mesmo (e.g. conversas sobre assuntos fora do contexto disciplinar antes de iniciar a atividade letiva, nos percursos efetuados nas visitas de estudo e nos corredores e pátios da escola).

Considerando a relação aluno-aluno, através do estudo sociométrico realizado foi possível identificar e comprovar a existência de níveis sociais distintos e respetivos grupos, assim como uma grande divergência de interesses entre rapazes e raparigas. Após análise das informações obtidas e divulgação dos resultados perante o conselho de turma, foi possível delinear estratégias para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, atendendo às necessidades de formação de cada um dos alunos, nomeadamente:

1. Formar grupos de trabalho que potenciem as interações entre rapazes e raparigas;
2. Favorecer a integração dos alunos com maior número de rejeições, junto daqueles com mais preferências;
3. Identificar publicamente os alunos com maior índice de rejeição e baixo nível de autoestima, nos seus pontos fortes (feedback positivo);
4. Propor como porta-voz de um grupo de trabalho, um aluno com índice de rejeição elevado, de forma a aumentar o seu sentido de responsabilidade e integração na turma;
5. Realizar diariamente o acompanhamento individual dos alunos com índice de rejeição social mais elevado e incentivá-los à prática de atividades extracurriculares.

Neste sentido, no auxílio na criação dos grupos de trabalho, na seleção de líderes/porta-voz e na realização da planta de sala de aula, mostra-se a importância do estudo, não apenas para a disciplina de EF, mas para todas as disciplinas.

Assim, dando prioridade à diferenciação do ensino, a criação de grupos de trabalho foi sempre realizada de forma cuidada. Dado se tratar de uma turma previamente desmotivada para a prática, foi necessário jogar com os grupos de trabalho, procurando manter alunos com relações de amizade no mesmo grupo (caso não se verificassem comportamentos fora da tarefa), por forma a contribuir para a promoção um clima de aprendizagem positivo.

A dimensão aluno-tarefa constitui-se também como um desafio trabalhoso, dadas as características da turma em questão anteriormente mencionadas, principalmente aquando da lecionação da matéria de ginástica. Sendo esta matéria um ponto forte no meu desenvolvimento pessoal tentei perceber qual a razão da sua desmotivação, procurando que ganhassem o gosto pela mesma e que mudassem a sua atitude face à disciplina. Rapidamente percebi que a turma demonstrava um fraco desempenho, considerando lógico que ninguém gosta de fazer algo que não sabe. Deste modo, além das diversas alterações nos grupos de trabalho, a realização de jogos lúdicos na parte inicial da aula, a introdução de música no decorrer das aulas no ginásio e de pequenos desafios de competição entre grupos, foram estratégias inicialmente utilizadas que tornaram os alunos mais disponíveis e motivados para a prática. Ainda assim, estes procedimentos foram aleados a um acompanhamento das tarefas fortemente marcado e de reforço positivo, verificando-se rápidas evoluções nos alunos tanto no seu desempenho como no seu empenho.

Atendendo à dimensão disciplina, é de referir que os processos de manutenção do comportamento dos alunos se revelaram maioritariamente de forma preventiva, raramente surgindo de forma remediativa (Siedentop & Tannehill, 2000), através da implementação de um conjunto de rotinas de gestão e organização no espaço de aula. Assim, e como já anteriormente referido, foram inicialmente definidas algumas regras de conduta na disciplina (e.g. tolerância de cinco minutos de atraso; elaboração de um relatório em caso de impossibilidade de realizar aula prática). A maior parte das estratégias implementadas surgiram ao nível do planeamento, contudo sempre que necessário houve espaço para decisões pontuais no decorrer das sessões, nomeadamente o ajuste da atitude postural, o olhar, o volume, o tom de voz e a gestualidade utilizadas nos momentos de verbalização. Ainda que não se tratasse de uma turma indisciplinada, houve cuidados na atribuição e arrumação do material, sendo este apenas disponibilizado após instrução das respetivas tarefas, e recolhido/arrumado de forma controlada, nomeando alunos especificamente para o efeito. No caso particular da recolha das bolas, mostrando-se como o material mais apetecível pelos alunos para comportamentos fora da tarefa, este foi muitas vezes

recolhido antes de comunicar que a tarefa tinha terminado, com o objetivo de evitar o momento final de euforia por serem os últimos minutos de manipulação do mesmo, o que resultou numa estratégia com bastante êxito. Por outro lado, aquando da remediação de situações de indisciplina verificaram-se as seguintes estratégias: paragem da aula e conversa com a turma (em casos generalizados de comportamentos fora da tarefa); pedir a alunos em específico que se retirassem das tarefas e se sentassem (ficando privados de realizar as atividades e sendo forçados a refletir sobre o seu comportamento); conversar em particular no final da sessão, com o intuito de compreender a causa do comportamento e motivar à mudança do mesmo. Contudo, também um melhor posicionamento no espaço de aula permitiu reforçar a minha presença no decorrer das tarefas, produzindo à distância uma resposta rápida e eficaz face a comportamentos insatisfatórios. Grande parte das estratégias foram extensivamente debatidas em conjunto com O NEEF, pesando a sua eficácia nos diversos contextos, o que auxiliou vivamente a sua aplicação.

É também de salientar o impacto da preocupação na diferenciação do ensino, nas questões organizativas. Constatando-se a sua ausência nas primeiras aulas, a apresentação de tarefas diferenciadas surgiu a partir de um planeamento cuidadoso, de acordo com objetivos bem definidos para cada grupo de nível. Após a seleção dos exercícios consoante os objetivos estabelecidos, foram ainda desenvolvidas variantes de facilidade e dificuldade para todos os exercícios, para que os alunos pudessem alcançar as suas metas sem necessidade de alterar por completo a tarefa. Pontualmente, nomeadamente para alunos com algumas dificuldades motoras (aluna com necessidades educativas especiais), foram adaptados exercícios no decorrer das sessões de modo a corresponder às suas possibilidades. A diferenciação das situações de aprendizagem, tem em vista um ensino de qualidade em que todos os alunos trabalham para atingir o sucesso. Ainda assim, esta só se verifica aquando de um diagnóstico fidedigno durante a etapa de AI, para que se definam quais as prioridades formativas de cada aluno e se estabeleçam objetivos a todos os níveis (Dias & Rosado, 2003). Procurando organizar a turma de acordo com as suas capacidades, foram criados grupos de nível que permitiram manter os alunos motivados nas tarefas e promover efetivamente a sua aprendizagem, uma vez que também o acompanhamento das atividades e fornecimento de feedback foi facilitado tendo em conta as estratégias de gestão adotadas.

d. O processo da avaliação

A avaliação pode condicionar todo o processo de aprendizagem, visto que está repleta de dimensões éticas, sociais, psicológicas e não meramente didáticas. Compreender o que é a avaliação e fazê-la corretamente, seria uma excelente forma de melhorar as práticas de ensino nas escolas, atendendo a que a avaliação é um processo complexo, de compreensão e explicação, e não um simples ato mecânico de atribuição de classificações (Guerra, 2009).

Considerando a AI, e tal como o nome indica, esta é a primeira a ser realizada tendo o propósito de orientar todo o processo ensino-aprendizagem, através do diagnóstico e do prognóstico das aprendizagens dos alunos (Carvalho, 1994) permitindo em simultâneo a criação de rotinas organizativas e de relacionamento com a turma em questão. Respeitando as duas premissas inerentes aos PNEF – inclusão e diferenciação – esta etapa visa responder à necessidade de um ensino que proporcione equidade de oportunidades a todos os alunos, respeitando ritmos individuais de aprendizagem. Assim, e como referido anteriormente, tal só é possível se durante a etapa da AI forem recolhidas todas as informações necessárias, considerando matérias prioritárias e aspetos críticos no desenvolvimento dos alunos, permitindo ainda orientar para a formação de grupos de nível, definir critérios de diferenciação do ensino e estabelecer objetivos anuais e prioridades de formação (Dias & Rosado, 2003). Neste sentido, esta recolha de informação deve ser realizada com recurso a um PAI. Um instrumento formal e aferido por todo o GEF, que sintetize o grau de exigência para cada matéria e para cada nível de especificação (Introdutório, Elementar, Avançado), considerando um conjunto de critérios e respetivos indicadores (Wiggins, 1998). Esta aferição de critérios conjunta permite a redução da subjetividade do processo de avaliação, na medida em que orienta o olhar do professor para as componentes específicas a avaliar, encontrando-se em conformidade com os objetivos específicos definidos nos PNEF e consequentemente com os critérios de avaliação da disciplina.

Fazendo referência à AI e tal como referido anteriormente, sendo esta uma etapa de formação fortemente marcada pela inexperiência dos professores estagiários, houve necessidade de realizar um PAI mais completo e específico, que proporcionasse a diminuição da subjetividade existente na capacidade individual de observar e avaliar. Neste seguimento, foi procurado avaliar todas as áreas de extensão da disciplina, por forma a proporcionar um prognóstico das aprendizagens dos alunos válido e plausível.

A avaliação formativa, sendo parte integrante da aprendizagem dos alunos, ocorre de forma contínua, sistemática e regular ao longo de todo o ano letivo, seguindo as orientações presentes no PNEF, bem como no PCEF.

Considerando a importância de integrar os alunos no processo avaliativo praticado (Silva & Bankoff, 2010), foram desenvolvidas fichas individualizadas espelhando os resultados obtidos em todos os testes aplicados e avaliações efetuadas para todas as áreas de extensão da disciplina. Para a realização da ficha (Figura 2) foram utilizados gráficos de barras representando os níveis atingidos pelos alunos em cada matéria, o resultado obtido em cada teste de aptidão física e ainda o resultado do teste diagnóstico realizado para a área dos conhecimentos. Foram também descritas observações referentes aos gráficos, procurando identificar qual o foco que os alunos deveriam ter na melhoria das suas aprendizagens, e ainda comentários sobre a sua postura e situação a nível das suas atitudes e comportamentos perante as aulas, uma vez que se incluem nos critérios de avaliação da disciplina na ESFN. Ainda que afixada na entrada do pavilhão desportivo, foi também colocada na mesma ficha a tabela com os valores médios de referência para cada teste de aptidão física, para conhecimento dos alunos. Desta forma, mostra-se notória a preocupação em tornar o aluno ativo no seu processo de formação e respetiva avaliação, tomando este consciência das suas fragilidades e aptidões, para que aumente a sua participação e empenho nas tarefas propostas e alcance o sucesso em todas as áreas. Desta forma, é então procurada uma avaliação para as aprendizagens (Araújo & Diniz, 2015).



Figura 2 - Exemplo de ficha de avaliação formativa.

Por outro lado, esta ficha permitiu igualmente credibilizar o trabalho desenvolvido e assegurar a legitimação da disciplina, tanto junto dos alunos, como dos seus EE, sendo pedido à turma que trouxesse as fichas assinadas pelos mesmos. Devido ao impacto positivo produzido pela estratégia utilizada, o procedimento repetiu-se no final do segundo período, possibilitando alterações no empenho dos alunos e consequentemente a melhoria de resultados no terceiro período.

Para Araújo e Diniz (2015), a avaliação formativa promove a melhoria das aprendizagens dos alunos, não apenas envolvendo ativamente os alunos no processo avaliativo, mas também desenvolvendo as suas capacidades de autoavaliação e compreensão. Neste sentido, no decorrer do ano letivo procurei ainda desenvolver uma ferramenta interativa de autoavaliação, com recurso a fichas critério. Este instrumento consistiu numa tabela dividida por níveis, onde os alunos colocavam o seu nome/número de aluno na área do nível a que pertenciam (para cada matéria), consoante a sua perceção, sendo posteriormente por mim aferidas as suas escolhas. Uma vez que esta ferramenta foi apenas utilizada no terceiro período, esta estratégia teve pouco impacto na medida em que seria necessário despende algum tempo da instrução inicial a aferir resultados. Ainda assim, foi utilizada para as diferentes disciplinas de ginástica e para as matérias de voleibol, basquetebol e luta. Refletindo sobre a sua aplicação, esta poderá ser uma ferramenta útil no futuro, mas que deve ser aplicada logo desde o início do ano letivo, com intuito de que os alunos fiquem familiarizados com o processo e que o mesmo se torne mais rápido e objetivo.

Posteriormente, na última aula de cada período foi igualmente aplicada uma ficha de autoavaliação, de acordo com os critérios de avaliação da disciplina, em que a turma teria de refletir sobre as suas capacidades e aprendizagens, selecionando 3 matérias em que se consideravam mais aptos e 3 matérias em que se consideravam menos aptos, autoavaliando-se da mesma forma para a área da aptidão física. Considerando o parâmetro das atitudes, os alunos teriam ainda de atribuir uma classificação (em percentagem) quer para o seu comportamento, quer para a sua participação, demonstrados ao longo do período. Esta ficha foi sofrendo alterações ao longo do ano letivo, assim como o método de aplicação e reavaliação da mesma, no sentido de tornar o momento de autoavaliação rigoroso e em simultâneo descontraído, procurando manter a motivação e interesse dos alunos. Assim, no primeiro período, a ficha mostrou-se demasiado longa (autoavaliação em todas as matérias), tornando consequentemente longo o tempo de análise da mesma. Ainda que se tratava de uma turma pequena, à medida que cada aluno intervinha sobre a sua autoavaliação, a turma ia ficando mais dispersa e agitada ignorando as respostas dos colegas. Neste

sentido, no segundo período, optei por reduzir a ficha de autoavaliação (selecionar as 3 matérias em que se encontram mais e menos aptos), para que os alunos pudessem refletir sobre as suas aprendizagens. Ainda assim, a análise das suas escolhas foi realizada verbalmente, com recurso a uma bola de ténis de forma a criar/manter o foco no aluno portador da bola. Esta estratégia permitiu manter os alunos atentos (não sabendo quem seria o próximo a receber a bola), motivados e evitar comportamentos de desvio. No terceiro período, e sendo o último contacto com a turma de estágio, foi aplicada a ficha da mesma forma, alterando a bola de ténis por um rebuçado, distribuído aleatoriamente ao aluno que se encontrava como foco da sua autoavaliação.

Por outro lado, foi também possível observar as estratégias utilizadas pelos restantes estagiários perante as suas turmas, assim como as estratégias utilizadas no ensino secundário pelo professor orientador. Atendendo a métodos mais ou menos formais, mais ou menos lúdicos, individualizados ou em grupo, com atividades lúdicas paralelas ao processo de autoavaliação, esta experiência permitindo-me retirar conclusões e aperfeiçoar a minha estratégia, considerando que este momento deve ser adequado tanto ao nível de maturidade dos alunos, como contextualizado perante a própria turma, não existindo um método ideal que se generalize.

Este processo de autoavaliação possibilitou-me constatar que inicialmente alguns dos alunos não tinham noção das suas reais capacidades, mostrando até algum desinteresse nas suas aprendizagens. Contudo, e tendo em consideração todos os métodos de avaliação anteriormente referidos e aplicados, foi notória uma alteração de comportamentos no seio da turma, aproximando-se as suas perceções da minha avaliação ao longo do ano letivo, assim como o desenvolvimento do interesse demonstrado pelos alunos nas questões avaliativas.

Harlen (2007) explicita que um bom processo de avaliação deve equacionar o equilíbrio entre as duas componentes: a formativa e a sumativa; como forma de assegurar uma efetiva diferenciação das necessidades e inclusão de todos os alunos. Isto sugere-nos à partida que nenhum instrumento pode ser definido como estritamente formativo ou sumativo, já que pode adotar ambos os propósitos em diferentes momentos. A distinção entre avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens) e avaliação sumativa (avaliação das aprendizagens) depende essencialmente, dos momentos em que ocorrem e das utilizações dadas à informação recolhida (Harlen, 2006). Deste modo, enquanto que a avaliação formativa tem o propósito de auxiliar os alunos na sua aprendizagem, durante a aplicação dos

processos de ensino, onde a informação recolhida é utilizada para regular e reorientar estes processos, a avaliação sumativa tem o intuito de sintetizar as aprendizagens dos alunos, identificando com exatidão o que os alunos sabem e são capazes de fazer, após um determinado período de tempo de ensino, permitindo atribuir um juízo de valor e determinar o sucesso ou insucesso.

A avaliação sumativa na ESFN é considerada um processo relativamente fixo, sendo realizada para o oitavo ano de escolaridade nos seguintes moldes:

Tabela 3 - Definição de sucesso em EF - 8º ano de escolaridade.

Atividades Físicas	Nível 1 4I (2 JDC e 1 Ginástica)	Nível 2 5I (2 JDC e 1 Ginástica)	Nível 3 6I (2 JDC e 1 Ginástica)	Nível 4 5I e 1E (2 JDC e 1 Ginástica)	Nível 5 4I e 2E (2 JDC e 1 Ginástica)	45%	65%
	Atitudes e Valores	O aluno: - É assíduo e pontual; - Cumpre e faz cumprir as regras da aula e da disciplina; - Cooperar com os companheiros nas situações propostas, contribuindo para a progressão nas aprendizagens e garantindo a segurança na realização das mesmas; - Aceita as decisões de arbitragens.				20%	
Aptidão Física	O aluno encontra-se na Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) de acordo com a bateria de testes da escola.					20%	
Conhecimentos	O aluno obtém uma classificação média igual ou superior a 50% nos testes e/ou trabalhos aplicados.					15%	

Relativamente à área das atividades físicas e desportivas foram utilizadas grelhas de avaliação sumativa fornecidas pelo grupo, que, apesar de não ser mencionado no PNEF, foram consideradas partes de níveis (parte do nível introdutório; parte do nível elementar e parte do nível avançado), como níveis intermédios dos níveis efetivos (introdutório, elementar e avançado). Neste sentido, são selecionadas as sete melhores matérias, de seis categorias distintas, considerando obrigatório dois JDC e uma ginástica, promovendo um desenvolvimento eclético. Também nesta área está inserida a avaliação das atitudes e valores, que, por forma a diminuir a sua subjetividade, foi criada e preenchida uma ficha de registo no seio do NEEF,

discriminando diferentes parcelas para a assiduidade/pontualidade, empenho/cooperação e comportamento dos alunos. Apesar de se considerar errado avaliar duas vezes o mesmo parâmetro (uma vez que este já é avaliado na atribuição de níveis), esta separação mostra algum sentido no contexto escolar em questão, uma vez que a consciencialização dos alunos na atribuição de uma classificação das suas atitudes, auxiliou no autocontrolo, disciplina e pontualidade dos mesmos.

A avaliação da aptidão física foi realizada através da aplicação de seis testes de condição física, quatro deles pertencentes à bateria de testes do FitnessGram (teste de força e resistência abdominal - abdominais; teste de força superior – extensões de braços; teste de aptidão aeróbia – vaivém; e teste de flexibilidade – senta e alcança), e dois outros propostos pela escola: teste de velocidade – 40 metros (percorrer 40 metros no menor tempo possível) e teste de coordenação e resistência – saltar à corda (realizar o maior número de saltos à corda durante um minuto). Todos os testes apresentam tabelas de referência para os resultados obtidos, considerando tanto a idade como o sexo dos alunos. Inicialmente, foram sentidas dificuldades no acompanhamento dos testes, isto é, em observar efetivamente os erros de todos os alunos em simultâneo procurando resultados fidedignos, ainda que transmitisse o carácter formal da avaliação em questão. Este foi o caso particular dos testes de força abdominal e força superior, concluindo que a solução seria posicionar-me perpendicularmente ao alinhamento dos alunos, ao invés de percorrer a distância por eles definida. Neste sentido, toda a turma se encontraria no meu campo de visão durante todo o teste, sem que tivesse de virar as costas a algum aluno. Mostrou-se também desafiante descobrir qual a metodologia mais eficiente para a aplicação de cada teste de aptidão física, atendendo ao posicionamento do professor, à organização dos alunos e ao momento e técnica de recolha de resultados, procurando avaliar todos os alunos no menor intervalo de tempo sem prejudicar o carácter formal da avaliação.

Considerando a área dos conhecimentos, e assumindo que o GEF não apresenta nenhum instrumento de avaliação fixo ou diretrizes no plano curricular, o NEEF optou por realizar dois testes escritos para o primeiro e segundo períodos, e um trabalho de grupo para o terceiro período, procurando responder às necessidades dos alunos e experienciar diferentes métodos de avaliação. Neste sentido, o grupo baseou-se no plano de intervenção dos conhecimentos, documento realizado pelo NEEF de 2009/2010 e aprovado em reunião de grupo em 2010. Atendendo aos conteúdos lecionados no decorrer das sessões, para cada um dos testes foi elaborado um documento de apoio ao estudo, com toda a informação relativa ao momento de

avaliação expressa de forma clara e adequada ao nível de escolaridade. Da mesma forma, foram ainda realizadas aulas de revisões e proporcionados espaços para esclarecimento de dúvidas tanto na aula como através de *email*, sendo ainda realizado questionamento dirigido no final de todas as sessões de ensino. Todas estas estratégias foram aplicadas progressivamente, revelando resultados positivos nos últimos momentos de avaliação. Para a elaboração do trabalho de grupo foi também entregue um guião de atuação, contendo todos os tópicos a serem explorados em cada tema e respetivas regras de formatação de texto. Foram disponibilizadas aulas específicas em salas com computadores, em conjunto com a DT no espaço das aulas de educação para a cidadania, promovendo o acompanhamento dos trabalhos. Desta forma, foi potenciado o empenho da turma na realização das tarefas e consequentemente os resultados dos alunos. Ao que à efetiva avaliação diz respeito, para ambos os métodos de avaliação da área dos conhecimentos foram realizadas matrizes com as respetivas percentagens, permitindo uma uniformização deste processo no seio do núcleo e a comparação de resultados perante as estratégias de acompanhamento aplicadas.

Considerando todo o processo de avaliação sumativa como um todo, e atendendo ao balanço efetuado em cada etapa, é notória uma evolução constante no decorrer do ano letivo, quer ao nível do planeamento, quer ao nível das estratégias a utilizar nos momentos de avaliação. Atendendo ao planeamento, este mostrou-se como a chave para uma boa avaliação, na medida em que ao definir antecipadamente quais as matérias a avaliar, quando avaliar, o que avaliar e projetar detalhadamente todas as metodologias a utilizar durante a recolha de informação, todo o processo se tornou menos complexo e mais específico, possibilitando um equilíbrio dentro de cada aula. Isto sugere que as dificuldades sentidas se traduziram mais a nível de planeamento do que propriamente no ato da recolha de informação (já experienciado e trabalhado no decorrer da AI). Assim, além de todo o detalhe inerente à proposta avaliativa, surge ainda o planeamento de toda a sessão, em que é necessário definir à partida situações de aprendizagem em que os alunos consigam trabalhar de forma autónoma e motivada, paralelamente aos exercícios de avaliação. Atendendo ao acompanhamento durante as aulas, surgem ainda outras estratégias que promovem a realização de uma avaliação eficiente, nomeadamente a mobilização de alunos lesionados ou sem material (caso se verifique), podendo dinamizar determinadas estações de trabalho ou auxiliar o professor no registo das avaliações, e a responsabilização dos alunos para o momento avaliativo, através de instruções e

demonstrações claras e objetivas seguidas de um período específico de treino/preparação prévio.

Posto isto, e refletindo sobre a experiência adquirida quer na prática quer em situações observadas, considero que as estratégias a utilizar dependem efetivamente de todo o contexto em questão, desde a turma e respetivas características, às matérias e recursos disponíveis, existindo inúmeras possibilidades de atuação, tanto para a avaliação como para o ensino em si (Gonçalves, 1994).

e. O destaque da aptidão física

É sabido que a evolução tecnológica e as alterações nos nossos hábitos culturais diminuíram notavelmente a necessidade do esforço físico no trabalho e na vida quotidiana, contribuindo para a sedentarização não só dos adultos como também dos jovens (Piéron, 1998). O mesmo autor refere que as crianças e os adolescentes em geral não produzem ou não descobrem oportunidades suficientes para alcançarem um nível adequado de atividade física nas suas vidas quotidianas, nas atividades escolares ou na participação voluntária em atividades desportivas durante os seus tempos livres. Para promover a saúde, a EF deve transmitir conhecimentos e informações necessárias a um estilo de vida ativo, ou seja, deve consolidar a formação dos sujeitos por meio da informação, para a mudança de hábitos e adoção de um estilo de vida saudável (Dumith & Silveira, 2010). Sendo que as crianças que são fisicamente ativas têm maior probabilidade de virem a ser adultos ativos (Shephard & Trudeau, 2000). O ambiente escolar é então, um espaço privilegiado para se desenvolver hábitos de vida que favoreçam a manutenção ou a melhoria da saúde, devido ao elevado tempo despendido pelas crianças em contexto escolar (Dumith & Silveira, 2010). Assim, é fundamental promover uma EF direcionada à promoção da saúde, educando os alunos para a tomada de consciencialização da necessidade de praticar AF e de a tornar regular ao longo da vida.

Uma aptidão física trabalhada com uma orientação pedagógica tem como objetivo o desenvolvimento harmonioso do aluno nas componentes cognitivas, afetivas e comportamentais, independentemente de qualquer fator (sexo, idade ou incapacidade), procurando promover a prática regular de atividade física a longo prazo. Contudo, devido ao elevado esforço físico exigido, este trabalho está muitas vezes associado ao desinteresse e à ausência de empenho por parte dos alunos. Encarando como um desafio a procura da alteração destes comportamentos, foram implementadas diferentes metodologias e estratégias, diversificando tanto na escolha e apresentação dos exercícios como na forma de organização dos mesmos.

Segundo as definições aprovadas em conselho pedagógico, a aptidão física equivale a quatro valores da classificação final no ensino secundário e a vinte por cento no terceiro ciclo, mostrando-se de certa forma fundamental para potenciar o sucesso dos alunos na disciplina. Considerando o peso que esta área detém na avaliação dos alunos na disciplina de EF e estando ciente da importância da área de extensão da aptidão física nas aprendizagens dos alunos, ao longo deste ano letivo destacou-se um interesse neste sector atendendo aos resultados pouco satisfatórios demonstrados pelos alunos nas primeiras avaliações e nas observações efetuadas às sessões realizadas pelos diferentes docentes, tornando-se como objetivo melhorar a eficácia no treino da condição física.

Em conformidade com os objetivos definidos por Carvalho (1994), o trabalho de condição física foi implementado logo durante a etapa de AI, surgindo em todas as sessões a seguir do aquecimento/preparação para a prática, por forma a desenvolver rotinas de trabalho. Inicialmente foram utilizados uma organização massiva e um estilo de ensino por comando, para exercícios maioritariamente estáticos ou menos complexos (pranchas, extensões de braços, agachamentos, saltos) que permitissem aos alunos aprender a controlar o corpo nos respetivos segmentos e abranger o treino de todas as capacidades físicas. A escolha do tipo de organização e estilo de ensino deveu-se ao facto de ser necessária uma instrução inicial clara para toda a turma, apontando componentes críticas e erros a evitar e em simultâneo promover o domínio da disciplina e do exercício, possuindo total controlo sobre a intensidade e o volume da tarefa.

Considerando como principal objetivo que todos os alunos atingissem a ZSAF em todos os testes de aptidão física, para a segunda etapa de formação ficou definido como prioritário o treino das capacidades físicas de coordenação, flexibilidade e força superior, atendendo aos resultados menos positivos nos testes correspondentes. Por outro lado, foi também finalidade que a turma adquirisse rotinas de trabalho de forma autónoma, optando por utilizar uma organização por estações em circuito. Neste sentido, permitiu fornecer aos alunos uma maior diversidade de estímulos, recorrendo a materiais que não existem em número suficiente para a utilização simultânea de uma turma completa, promovendo concomitantemente a motivação dos mesmos. São exemplos desses materiais: cordas, bolas medicinais, escadas coordenativas, bolas suíças, bancos suecos, entre outros. Tendo em conta o foco estabelecido no trabalho das capacidades físicas de coordenação, flexibilidade e força superior, constatou-se (*Tabela 4*) que a turma apenas apresentou melhorias consideráveis a nível da coordenação.

Dado que o trabalho de condição física foi realizado regularmente em todas as aulas envolvendo todas as capacidades físicas (variando consoante os espaços), e tendo existido maior ênfase em parte das capacidades físicas que não mostraram melhoria significativa de resultados, tornou-se necessário averiguar os motivos que levaram a essa mesma situação.

Refletindo sobre a forma de trabalho utilizada, em que os alunos executaram as tarefas propostas autonomamente, por um lado foi proporcionado um aumento da frequência e qualidade de intervenção do professor, principalmente a nível individual, mas por outro foi diminuído o controlo da tarefa, perdendo o domínio sobre o ritmo e intensidade dos exercícios. Ainda que, segundo Raposo (2005), o treino em circuito apresente um conjunto de vantagens pedagógicas que o tornam um método importante a ser considerado no desenvolvimento da força de resistência geral e específica nos escalões etários jovens. Em contrapartida, a tarefa de coordenação foi implementada com um carácter competitivo (quando o primeiro aluno fizesse cinquenta saltos à corda, iniciar-se-ia uma contagem de dez segundo de descanso, tendo todos os alunos de iniciar a repetição do exercício no final desse mesmo período de repouso) promovendo nos alunos motivação e empenho na tarefa, e consequentemente intensidade na realização do exercício. Em análise aos resultados obtidos, e mudando de estratégia, procurei realizar o trabalho tanto de flexibilidade como de força numa organização massiva, utilizando o estilo de ensino por comando. Neste sentido, após realizar o trabalho das restantes capacidades físicas em estações, as mais prioritárias seriam realizadas em trabalho massivo, para que pudesse ter total controlo sobre a tarefa e consequentemente sobre a intensidade de realização do exercício. Por outro lado, foi também procurado aplicar exercícios diversificados e com maior criatividade, promovendo a motivação dos alunos e a dinâmica de treino.

Tabela 4 - Evolução dos resultados da aptidão física.

TESTES DE APTIDÃO FÍSICA	Raparigas				Rapazes			
	AI	1º P	2º P	3º P	AI	1º P	2º P	3º P
Resistência	43,5%	48%	47%	52%	57,8%	64,4%	62%	61,5%
Velocidade	49,5%	86,5%	84,5%	89,4%	48%	58,5%	63%	66%
F. média	71,2%	58,5%	60,5	78%	95%	99,5%	98,5%	99,5%
F. superior	40,7%	39,4%	48%	48%	58,3%	49,9%	64%	75%
Flexibilidade	55,5%	43,75%	48,99%	58,75%	51,25%	45,5%	50%	52,5%
Coordenação	26,5%	44,4%	52,5%	62%	59,9%	84%	80,5%	88%
MÉDIA	49,98%	52,2%	56,34%	63%	60,03%	66,96	69,03	73,75%

Ao analisar os resultados obtidos de acordo com os objetivos definidos (*Tabela 4*) constata-se que a turma apresenta melhorias em ambas as capacidades físicas, principalmente ao nível da força superior. Neste sentido, afirma-se que as estratégias implementadas (trabalho massivo para as capacidades físicas mais prioritárias; aumento da criatividade e dinâmica dos exercícios) surtiram efeito no desenvolvimento das capacidades dos alunos, aumentando o controlo das tarefas (domínio sobre o ritmo e intensidade dos exercícios).

Assim, estando à partida as rotinas adquiridas e verificando-se a capacidade da turma na realização do treino autónomo, no terceiro período voltou-se a introduzir o trabalho por estações para todas as capacidades físicas, focando a minha presença nas estações de trabalho mais prioritário (força superior). É ainda de referir que o treino de flexibilidade foi sempre trabalhado de forma massiva, em particular no exterior, devido às condições oferecidas pelo espaço (bancadas).

É de referir que aquando da introdução dos testes de avaliação das capacidades físicas tornava-se necessário explicar e relembrar os critérios de realização, as normas de execução (faltas permitidas e o que era considerado falta), os erros mais comuns e a ação a executar tanto para o aluno que estava a realizar o teste, como para o aluno que estava a fazer a contagem.

Considerando a experiência adquirida no processo de estágio, o treino por estações poderá ser um modelo a implementar preferencialmente em turmas de ensino secundário, ou numa fase mais adiantada do ano letivo, onde os alunos já tenham adquirida a técnica correta de realização dos exercícios e apresentem autonomia na execução dos mesmos, não sendo necessário excessivo controlo por parte do professor.

Com o propósito de transmitir aos restantes professores de EF e alunos diferentes exercícios e estratégias do treino da condição física (por vezes descurado por motivos de falta de tempo – razão apontada pelos próprios professores), destacou-se também este tema na ação de intervenção relativa à área 3 do estágio pedagógico – participação na escola.

Assim, com o intuito de promover a melhoria dos resultados na avaliação da aptidão física dos alunos, foi proposto o método de treino intervalado de alta intensidade, nomeadamente o treino *tabata*, possibilitando um treino rápido e intenso, sem necessidade de recorrer a materiais dispendiosos. O treino *tabata* segue um formato

específico, tendo em conta as seguintes características: vinte segundos de um exercício de intensidade vigorosa, seguido de dez segundos de descanso, repetindo oito vezes para um total de quatro minutos (Tabata et al., 1996). Dado o contexto socioeconómico em que a escola se insere, procurou-se assegurar que os alunos efetuem uma prática regular de atividade física ao longo da vida, sem necessidade de investimento monetário, podendo utilizar recursos disponíveis em jardins, praias ou parques.

Este ponto encontra-se diretamente relacionado com as finalidades da EF, ao nível do PNEF.

- *Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;*
- *Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas;*
- *Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.*

(Ministério da Educação, 2001, p. 6)

O treino intervalado de alta intensidade é um modelo de treino que alterna entre atividade de alta intensidade e um período de repouso, podendo ser facilmente adaptado a todas as pessoas, com ou sem condicionantes para a prática de exercício físico. Este promove a melhoria da composição corporal e a redução da massa gorda (Gremeaux et al., 2012), a melhoria do controlo da glicémia (Little et al., 2011), o aumento do V_Omáx e a melhoria da aptidão cardiorrespiratória (Siahkoughian, Khodadadi, & Shahmoradi, 2013), o aumento da capacidade aeróbia e anaeróbia e da tolerância à glicose, (Little et al., 2011; Siahkoughian et al., 2013), a redução da resistência à insulina (Boutcher, 2011), entre outros benefícios.

Consequentemente, foram recrutadas as experiências vivenciadas ao longo do ano letivo, considerando formas de organização, estilos de ensino e diversidade de exercícios que instigue a motivação dos alunos e em simultâneo que evite a adaptação ao estímulo. Estas vivências foram partilhadas nesta ação de formação de forma a que cada professor organize a sua sessão de treino em função do espaço e

material disponíveis, da duração da aula, das características da turma e dos objetivos que pretende atingir nesta área.

Para que o método de treino *tabata* pudesse ser adequado a cada espaço e respetivos recursos disponíveis, recorreu-se a um portfólio de exercícios de condição física realizado pelo NEEF de anos transatos. Neste sentido, foram criadas sequências de exercícios adaptadas a cada local e respetivos materiais, considerando todas as capacidades físicas sujeitas a avaliação na ESNF. Foi também criada uma sequência universal, isto é, que pode ser efetuada em qualquer espaço, sem necessidade de recursos materiais.

No que diz respeito à sessão, esta adotou uma componente teórica e uma componente prática. Após a exposição dos motivos que levaram à escolha do tema e respetivos conteúdos programáticos, foi ainda possibilitado um momento de partilha de ideias e experiências, através de um pequeno debate, beneficiando todos os intervenientes. Na componente prática desta formação foram então apresentadas as possibilidades de *tabata* desenvolvidas para os diferentes espaços letivos, assinalando algumas variantes de facilidade/dificuldade para as tarefas propostas e procurando realçar componentes críticas para uma execução correta dos exercícios. Após o término da formação, foram aplicados questionários de avaliação da formação que permitiram constatar a pertinência da sessão desenvolvida no contexto em questão, assim como a clareza e adequação da forma de abordagem dos conteúdos.

Assim, entendo que esta ação de formação contribuirá tanto na minha intervenção futura enquanto docente, como na intervenção de alguns professores da ESNF, uma vez que se revelaram diferentes estratégias de rentabilização do tempo de aula, envolvendo o treino da condição física. Porém, é de referir a importância de adequar e adaptar os exercícios consoante os objetivos e respetivos alunos, de modo a que este método se demonstre eficiente.

f. A investigação

Fazendo referência em particular à área 2 do estágio pedagógico, esta é uma área fundamentalmente coletiva que necessitou de um trabalho cooperativo entre todos os intervenientes do NEEF, assim como dos respetivos professores orientadores, sucedendo de forma articulada com a unidade curricular de investigação educacional integrada no primeiro semestre do ano letivo. Esta área mostra-se fundamental na medida em que privilegia o desenvolvimento de competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao

contexto escolar, com o intuito de favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional.

Neste sentido, considerando o projeto educativo do agrupamento e a linha de estudos realizados em anos transatos, constata-se que as principais limitações apontam para o fraco rendimento académico dos alunos, bem como a ausência de ação eficaz por parte dos EE na resolução de problemas dos alunos. O documento refere que os EE deverão colaborar mais com a instituição e valorizar as aprendizagens dos alunos, controlando a assiduidade e o cumprimento das tarefas por parte dos mesmos (Agrupamento de Escolas Fernando Namora, 2015). Assim, o NEEF procurou perceber a influência dos fatores extrínsecos na relação que podem ter com o sucesso académico, particularmente focando a intervenção dos EE e considerando como variáveis em análise o sexo dos EE e respetivas habilitações académicas.

De modo a compreender a influência da intervenção dos EE no sucesso escolar dos alunos importa, em primeiro lugar, clarificar o conceito de sucesso escolar/académico. Assim, de acordo com Perrenoud (2003), a ideia de sucesso escolar está associada ao desempenho dos alunos, sendo que, obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos. Estudos demonstram que a influência das variáveis sociodemográficas no desempenho académico dos alunos se traduz na ligação significativa entre o desempenho académico dos alunos e as habilitações literárias dos pais (Davis-Kean, 2005). Fan e Chen (2001) referem ainda que o envolvimento parental tem uma influência positiva nos resultados académicos dos alunos, afirmando que este envolvimento tem sido considerado como a solução para muitos problemas na educação. Uma pesquisa realizada por Dias (2013) mostra que existem associações positivas entre as práticas educativas parentais e o desempenho académico dos seus educandos.

No contexto português, identificou-se também um estudo realizado com alunos do 3º ciclo do ensino básico, no qual se constatou a existência de correlações significativas entre o contexto ou formação sociocultural da família e o desempenho académico dos alunos, cujos resultados evidenciaram que quanto mais favorecido o contexto sociocultural da família, maior o desempenho académico dos alunos (Diniz, Pocinho, & Almeida, 2011).

Ao analisar a contribuição da atitude e estilo parental, em comparação com os resultados académicos das crianças, Kordi e Baharudin (2010), concluíram que os resultados académicos se apresentam como reflexos da atitude parental, sugerindo que pais com uma atitude mais autoritária, que determinem regras e expectativas

claras consistentemente aplicadas, têm filhos com melhores níveis de desempenho acadêmico, quando comparado com pais mais permissivos. Para Peixoto (2004) a qualidade da relação com a família tem um impacto importante em vários aspetos da vida dos adolescentes, manifestada em sentimentos de suporte e aceitação. Desta forma, considera-se o sucesso acadêmico, nomeadamente no que se refere à satisfação com a escola, o lidar com êxito as tarefas de desenvolvimento deste período de vida e as representações sobre si próprio.

Para Eccles, Jacobs, e Harold (1990) existem dois tipos de atitudes parentais acerca das competências dos filhos que podem influenciar o desempenho académico destes: as expectativas dos pais sobre o desempenho académico e a importância que os pais dão às competências académicas destes. Uma investigação centrada na relação entre a autonomia dos adolescentes e a colaboração parental, realizada por Juang e Silbereisen (2002), evidencia que os comportamentos parentais, tais como, o afeto, o envolvimento na escola dos filhos, as discussões tendo como principal preocupação os assuntos académicos e intelectuais, assim como a existência de maiores ambições escolares, estão relacionados com as crenças dos adolescentes em terem melhores resultados escolares.

Atendendo ao acompanhamento parental percebido pelos alunos e em análise do contexto da ESFN, Lares, Tavares, Gomes, e Santos (2015) consideram que o envolvimento parental é compreendido como um fator externo influenciador da aprendizagem, evidenciando a necessidade de criar estratégias capazes de potenciar um acompanhamento eficaz.

Assim, já conhecendo a temática em causa no presente estudo (qual a relação entre o acompanhamento dos EE face à escola, e o rendimento académico dos alunos do oitavo ano da ESFN), como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário previamente validado - questionário de envolvimento parental na escola (QEPE) – versão para pais (Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2008), aplicado com recurso a uma escala de Likert com quatro parâmetros (1 – nada verdade; 2 – pouco verdade; 3 – verdade; 4 – muito verdade). Este instrumento permitiu a identificação de quatro domínios de envolvimento parental, nomeadamente: a associação entre o envolvimento parental em atividades da escola e voluntariado (relativo à participação dos pais em atividades no espaço escolar); envolvimento parental em atividades na escola e participação em reuniões (relativo ao papel de liderança e representação dos pais, incluindo-os nas decisões do processo educativo); envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa (relativo à orientação,

monotorização e apoio dos alunos nas atividades de aprendizagem em casa; e comunicação escola-família (relativo à troca de informação sobre os programas escolares e os progressos dos alunos entre as famílias e o estabelecimento de ensino).

A amostra foi constituída por um total de sessenta e oito EE, da ESN, sendo que vinte e um correspondem a EE de alunos de insucesso e quarenta e sete de sucesso.

Para efeitos de definição da variável de sucesso/insucesso, recorreu-se a estudos realizados na ESN em anos transatos (Capelo, Reis, Reis, Santos, & Luz, 2013), considerando a variável com base nos resultados da avaliação sumativa interna, numa escala de um a cinco para o segundo e terceiro ciclos. Deste modo, apresentam-se os seguintes critérios para definir insucesso:

duas classificações abaixo do nível três, sendo ambas nas disciplinas de matemática e português, com uma delas com classificação de nível um;
três classificações abaixo do nível três incluindo as disciplinas de matemática e português;
quatro ou mais classificações abaixo do nível três, independentemente da disciplina.

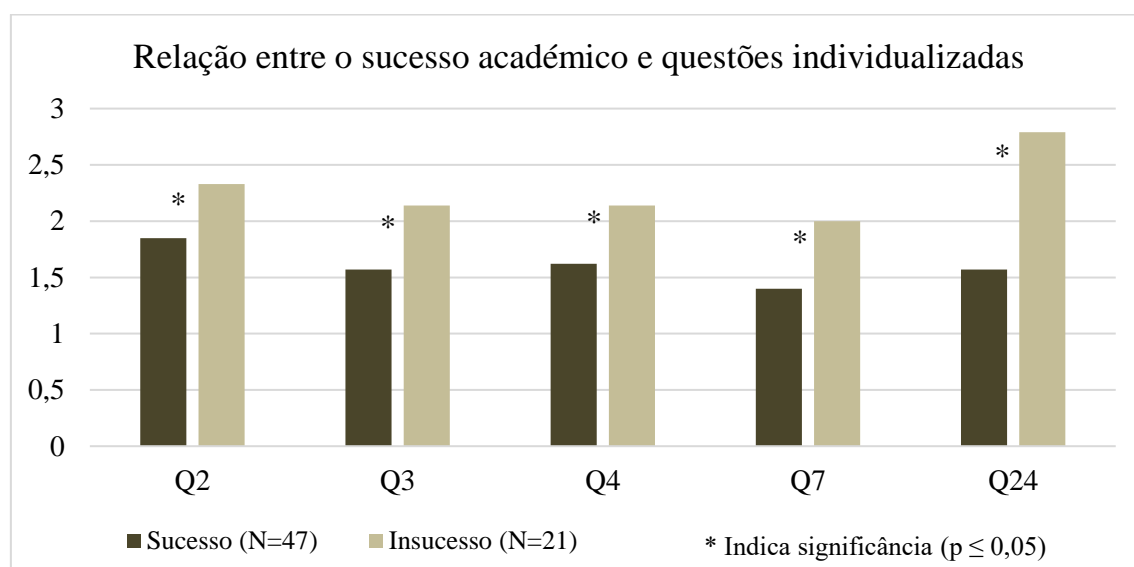
Os alunos de sucesso são todos aqueles que não se encontram incluídos nos critérios supracitados. Para o efeito foram consideradas as classificações obtidas pelos alunos no segundo período (março) do ano letivo 2015/2016.

Considerando os resultados obtidos neste estudo verificou-se maior percentagem de sucesso em EE do sexo masculino comparativamente ao sexo feminino. Atendendo à relação entre o sucesso académico dos alunos e o grau de habilitações académicas dos EE, a EE com habilitações académicas mais elevadas verifica-se maior percentagem de alunos de sucesso, verificando-se um salto de cerca de 10% entre EE com o ensino básico (62,5%) e os restantes (76,5% - ensino secundário; 73,3% - ensino superior). Também para Avvisati, Besbas, e Guyon (2010) pais com mais habilitações académicas tendem a dedicar mais tempo a atividades de envolvimento parental na escola, considerando que o envolvimento parental tem uma influência positiva no sucesso escolar dos alunos (Fan & Chen, 2001).

Verificou-se ainda a existência de maior prevalência, tanto de alunos de sucesso como de insucesso, para o domínio de envolvimento parental em atividades na escola e voluntariado, podendo refletir proatividade por parte dos EE para o envolvimento nas atividades dos seus educandos. Da mesma forma, em todos os domínios em análise

constatou-se que a percentagem de alunos de insucesso é mais elevada que a percentagem de alunos de sucesso. No entanto, os resultados obtidos apenas se consideram como estatisticamente significativos para o domínio comunicação escola-família. Para este domínio, verificou-se que existe maior comunicação com a escola nos EE dos alunos de insucesso, podendo ser indicador de que os EE convocados à escola entram em contacto com os diretores de turma com maior frequência. Estes resultados contrariam o estudo realizado por Topor, Keane, Shelton, e Calkins (2010), referindo que os EE mais envolvidos na educação escolar têm filhos com níveis de performance académica mais elevados que alunos cujos pais estão menos envolvidos.

Figura 3 - Relação entre o sucesso académico e questões individualizadas.



Legenda:

- Q2. Procuo saber o que é que o(a) meu (minha) educando(a) necessita de aprender, para o(a) poder ajudar em casa.
- Q3. Quando há qualquer problema com o(a) meu (minha) educando(a) na escola, procuro informar o professor.
- Q4. Procuo que o(a) meu (minha) educando(a) realize atividades que o(a) ajudam na aprendizagem (ex. encorajo-o(a) a ler).
- Q7. Vou às reuniões para EE convocadas pelo DT.
- Q24. Procuo informar-me acerca das datas dos testes de avaliação, para poder ajudar o(a) meu (minha) educando(a) a estudar.

Tanto quanto se pode observar na *Figura 3*, no que diz respeito à questão 3, referente ao domínio da comunicação escola-família, os EE de alunos de insucesso são os que mais procuram informar os professores quando os seus educandos têm algum problema ($2,14 \pm 0,96$). Neste contexto específico, o acompanhamento próximo do DT poderá potenciar o envolvimento estável, nomeadamente com os EE de alunos de insucesso. No que diz respeito ao envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa (questões 2, 4 e 24), contraria-se Izzo, Weissberg, Kaspro, e Fendrich (1999), que alegam ser o mais forte preditor de desempenho académico no

que se refere às variáveis de envolvimento parental. Curiosamente, os valores obtidos neste fator são superiores nos alunos de insucesso relativamente aos alunos de sucesso. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos em estudos transatos realizados na ESFN, para o mesmo ciclo de escolaridade (Lares et al., 2015).

Ao analisar as questões de forma individualizada, na *Figura 3* pode observar-se que existem diferenças significativas em algumas questões que compõem o fator de análise do envolvimento nas atividades de aprendizagem em casa, tais como as questões 2, 4 e 24. Assim, pode observar-se que os EE de alunos de insucesso procuram ter um papel mais ativo, averiguando o que o educando necessita de aprender para o poder ajudar em casa e mostrando preocupação em saber as datas dos testes de avaliação. Neste sentido, é de salientar ainda que no estudo de Coelho, Barbosa, Braz, e Santos (2008), concluiu-se que os alunos de excelência procuram apoio ao estudo junto dos professores. Os resultados obtidos, tanto no estudo efetuado como no estudo de anos transatos, podem ser indicador de um menor acompanhamento parental, por este já ser realizado com sucesso no seio da escola.

Um estudo realizado por Dias (2013) comprova que existe relação entre as práticas educativas parentais e o desempenho académico dos alunos. Contudo, os resultados obtidos no estudo efetuado sugerem ir ao encontro do que é definido no projeto educativo da escola, enunciando que existe ausência de ação eficaz por parte dos EE na resolução de problemas dos seus educandos (Agrupamento de Escolas Fernando Namora, 2015). Outra questão, que poderá estar relacionada com o rendimento académico, prende-se com o contexto em que a ESFN se insere (contexto socioeconómico médio-baixo). É bem evidenciado na literatura que condições socioeconómico-culturais desfavoráveis influenciam negativamente o desempenho cognitivo e académico, promovendo um maior índice de mau desempenho e insucesso escolar (Siqueira & Gurgel-Giannetti, 2011).

É de salientar que a grande maioria dos resultados obtidos mostraram a não existência de diferenças significativas perante o acompanhamento dos EE de sucesso e insucesso. O facto de não existirem diferenças significativas entre o tipo de acompanhamento dos EE dos alunos de sucesso e dos EE dos alunos de insucesso, parece apontar não apenas para que esta variável não seja explicação para o sucesso dos alunos neste específico contexto, mas também para a possibilidade de serem promovidas pela escola boas estratégias ao nível da redução das lacunas de acompanhamento parental, podendo a ação da escola ser determinante. Para Bolívar

(2012) o “efeito escola” é crucial para a promoção do sucesso junto de alunos oriundos de meios socioculturais mais desfavorecidos. Tal como evidenciado por Heyneman, (1986), a ação da escola promove o sucesso junto dos alunos. O mesmo autor afirma também que a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a aprendizagem, não menos que a influência da família. Já Crahay (2012) vai um pouco mais longe e afirma mesmo que a escola tem um papel tão decisivo na vida dos jovens que não só pode favorecer o sucesso escolar dos alunos como pode igualmente aprofundar o seu insucesso.

Considerando a análise efetuada, afirma-se que o envolvimento parental se apresenta como um fator não influenciador da aprendizagem. Conclui-se ainda que não existe qualquer relação entre o sucesso dos alunos e as características dos EE, admitindo que qualquer aluno poderá atingir o sucesso, independentemente de quem o acompanha. No entanto, verificou-se também que EE de alunos de insucesso apresentam uma comunicação escola-família mais forte, quando comparados com EE de alunos de sucesso, traduzindo-se esta nas suas frequentes visitas à escola. Por outro lado, é de salientar que a escola em estudo aposta em ter profissionais de excelência nas suas práticas docentes, admitindo que as medidas empregues no seio da escola apresentam maior relevância para o sucesso académico dos alunos, uma vez que também os fatores intrínsecos contribuem efetivamente para o sucesso escolar dos jovens (Capelo et al., 2013). Em contrapartida, o método de inquirição por questionário, poderá de certa forma ter influenciado os resultados, uma vez que por si só já oferece algumas limitações (existência de espaço para respostas tendenciosas e socialmente aceitáveis).

Refletindo sobre a sessão de apresentação, com a presença de alguns diretores de turma, vários elementos do GEF, alguns professores e colegas estagiários de outros núcleos de estágio, a coordenadora dos diretores de turma do segundo e terceiro ciclos e um representante do órgão de gestão da escola, foi procurado um modelo de apresentação em dois momentos. Um primeiro momento de contextualização, apresentação gráfica de resultados e respetiva análise, e um segundo momento em formato de mesa redonda, procurando debater sobre a temática desenvolvida com os diferentes intervenientes. Ainda que tenha tido pouca adesão por parte da comunidade escolar, este pequeno debate adaptado às identidades presentes permitiu a divulgação de vivências e opiniões diversificadas relativas à problemática em estudo. O forte interesse manifestado por parte dos mesmos refletiu-se ainda num convite para a exposição do estudo à associação de pais do agrupamento, assim como o fornecimento da apresentação aos diretores de turma para replicação da mesma nas

reuniões de EE iniciais do ano que se segue. Surgiram ainda, propostas de ampliação do estudo a outras escolas do agrupamento, com o intuito de perceber se a mudança de ciclo afeta também a forma como os EE se envolvem na vida académica dos educandos.

Considero que este projeto de investigação-ação contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, incentivando o desenvolvimento de competências de inovação profissional ao longo da minha carreira de docente. A apresentação efetuada permitiu ainda despertar-me para as dificuldades inerentes a uma exposição oral pública, alertando-me para o formato do diálogo a utilizar consoante o público alvo e para a introdução clara da temática em análise, de forma a proporcionar o conforto necessário a que todos os presentes intencionem intervir e expor as suas opiniões e soluções. Por outro lado, é ainda de considerar o sentimento satisfatório proveniente do contributo para o AEFN, traduzindo-se na exposição de ferramentas que auxiliem os EE no acompanhamento eficaz dos seus educandos e consequentemente na resolução do problema identificado ao nível do projeto educativo de escola.

g. O envolvimento na escola

A atividade desenvolvida ao longo do ano letivo proporcionou diferentes ocasiões de participação na escola, particularmente referindo o acompanhamento de uma equipa de DE e o acompanhamento da direção de turma.

Note-se que o DE tem um papel importante no combate ao insucesso e abandono escolar, promovendo a inclusão dos alunos. Este promove hábitos de vida saudável e uma formação integral através da prática de atividade física e desportiva, contribuindo ainda para o desenvolvimento desportivo a nível nacional e estimulando benefícios no desenvolvimento dos jovens, tanto a nível de saúde como a nível social (Veigas, Catalão, Ferreira, & Boto, 2009). Como anteriormente referido, a conceção e dinamização de atividades de DE foi realizada no âmbito da modalidade de basquetebol, sendo acompanhada uma equipa masculina do escalão de juniores. No caso dos JDC, proporcionam-se ambientes ideais para a promoção da aprendizagem de valores como a cooperação, o respeito e o *fair play* entre todos (Matos & Andrade, 2011).

Uma vez que a equipa se encontrava formada à partida, foi desenvolvido um trabalho de continuidade, propondo-se a equipa técnica, constituída pelo professor orientador e pelos três estagiários, a alcançar os mesmos resultados obtidos no ano transato.

Importa referir que a equipa foi constituída maioritariamente por atletas cuja única relação com a modalidade é o DE e as aulas de EF, existindo ainda dois atletas que já estiveram ligados a um clube fora da atividade letiva. Por outro lado, foram também surgindo elementos de escalões inferiores e até mesmo alunos sem qualquer conhecimento da modalidade, que tornaram a experiência do acompanhamento ainda mais enriquecedora.

O trabalho realizado ao longo da época foi sustentado por dois treinos semanais de noventa e quarenta e cinco minutos, respetivamente destinados ao trabalho técnico e tático e ao treino sistemático de situação de jogo. Inicialmente foi elaborado um projeto de acompanhamento do DE, considerado dentro do grupo como um elemento importante para a orientação do acompanhamento, que permitiu a discriminação dos objetivos gerais e individuais, as estratégias de formação individual e o delineamento do planeamento anual da atividade do DE, ainda que fosse sendo adaptado ao longo da época desportiva. Neste sentido, foi também efetuado um documento complementar, de modo a melhor contextualizar o trabalho a ser desenvolvido, considerando as principais lacunas da equipa posteriormente evidenciadas.

Aquando do primeiro contacto com os jogadores ficámos surpresos com a elevada capacidade técnica demonstrada, principalmente a nível individual. Porém, foi possível observar que enquanto equipa os atletas demonstravam poucos fundamentos táticos básicos e poucas rotinas de jogo. A definição das prioridades a trabalhar, foi efetuada através da análise do primeiro jogo competitivo, que culminou na elaboração de um relatório do mesmo. Neste sentido, foram realizados sucessivos relatórios após cada jogo, com o intuito de analisar as lacunas evidenciadas pela equipa e procurar combatê-las no decorrer das sessões de treino. Assim, rapidamente se constatou que os pontos preferências de formação se centravam no apuramento da condição física dos atletas; evidenciado pela quebra de intensidade e consequentemente do rendimento no decorrer dos jogos; na diminuição e contenção de situações faltosas; claramente excessivas e penalizáveis com lances livres para a equipa adversária; na realização de transições defesa-ataque mais rápidas proporcionando superioridade numérica no ataque; também afetadas pela fraca resistência física dos atletas; e ainda a introdução do uso de bloqueios, permitindo libertar o portador da bola do seu adversário direto.

No decorrer dos treinos foram procuradas e aplicadas diferentes estratégias para as situações apontadas, uma experiência desafiante que necessitou de um trabalho profundo de pesquisa e reflexão, tanto a nível pessoal como em conjunto com o

NEEF. Assim, para a melhoria da condição física foi realizado um trabalho de forma orientada com foco específico no início de cada treino e especial atenção para as capacidades físicas de resistência, velocidade e coordenação, recorrendo a diversos materiais que permitiram originar novas situações, desafiantes e contextualizadas para as situações de jogo (e.g. suicidas com bola; exercícios nas escadas coordenativas com e sem bola). Tendo em conta o excesso de faltas cometidas sobre a equipa adversária, foram apresentados vídeos de exercícios analíticos e em situação de jogo de ações faltosas, procurando transmitir diferentes decisões que o defesa pode tomar, sem que a falta seja cometida (e.g. chegar primeiro que o atacante e colocar-se à frente deste). Por outro lado, foi também apresentado um vídeo analítico de como efetuar falta sem que fosse concedido lance livre ao adversário, permitindo que os atletas utilizassem em último recurso, isto é, caso fossem ultrapassados perto do cesto ficando o adversário numa situação de um para zero. Outra estratégia aplicada, trazendo benefícios para ambas as questões, consistiu na introdução de pequenos exercícios de preparação física (burpees, agachamentos ou extensões de braços) aquando da realização de uma falta em contexto de jogo, sem que o mesmo parasse para esse efeito. Neste sentido, durante o tempo que o atleta efetuava essa tarefa a sua equipa tinha menos um jogador em campo, ficando em desvantagem numérica. Para promover transições defesa-ataque mais rápidas, foi muitas vezes utilizado o exercício de “bola no quintal” ajustando e condicionando o número de passes, o tempo de transição e o drible sempre que necessário. Já para o uso de bloqueios, para além dos vídeos partilhados e analisados com os jogadores, foram também introduzidos diferentes exercícios para o mesmo efeito, variando entre bloqueios diretos e bloqueios mais complexos, em situações de jogo reduzido 3x3 e mais tarde de 5x5.

Considerando o planeamento efetuado, numa fase de maior aproximação ao último jogo (dois meses anteriores ao mesmo), o trabalho foi efetuado por blocos de duas semanas, de forma a dar continuidade ao trabalho de determinadas componentes, o que facilitou a retenção da informação por parte dos atletas. Relativamente ao nível mais micro, cada treino iniciou-se com uma análise de vídeos de situações de jogo federado, seguido de treino técnico de exercícios relativos à componente de jogo observada nos vídeos. No final do treino, existiu sempre situação de jogo, onde eram introduzidas condicionantes que fizessem com que surgisse maior número de situações anteriormente trabalhadas nos exercícios técnicos, como número mínimo de passes no caso do ataque organizado - circulação de bola, existência obrigatória de bloqueios para o cesto ser válido, limite de tempo ou de passes para permitir a finalização no caso do contra-ataque.

É de salientar ainda que ao longo do ano letivo existiram algumas lacunas no que refere à cultura de treino apresentada pelos atletas, nomeadamente a ausência de rotinas e hábitos com os processos de treino, que se revelaram prejudiciais ao desenvolvimento de um trabalho com melhores resultados. Desde logo importa salientar a ausência de compromisso demonstrada pelos jogadores, sendo notável o elevado número de faltas. Assim, o método encontrado para dar resposta a este problema traduziu-se na recolha das presenças em todos os treinos, sabendo à partida que os alunos com o menor número de faltas teriam prioridade nos momentos competitivos, ocupando mais tempo de jogo. Por outro lado, uma vez estabelecido um clima relacional propício, foram também enviadas mensagens motivadoras aos atletas, com o intuito de relembrar que os esperávamos no treino, uma vez que o momento competitivo se aproximava, sendo por isso imprescindível a presença de todos.

Como anteriormente referido, inicialmente foi sentida uma grande dificuldade no acompanhamento da equipa, dada a pouca experiência no contacto com a modalidade a este nível. Para ultrapassar este bloqueio houve um investimento no estudo aprofundado da modalidade de basquetebol, intentando conhecer todas as regras do jogo, procurar exercícios técnicos e táticos adequados ao nível dos atletas e às suas maiores dificuldades. Da mesma forma, foram visualizados vídeos de jogos de atletas de excelência (*NBA*), procurando ganhar o gosto e sensibilidade pela modalidade, o que fez transparecer na motivação e energia transmitida aos atletas e consequentemente facilitou a intervenção nos treinos. Evidencio ainda a postura adquirida pelos atletas da equipa, que se mostraram muito cooperantes e humildes auxiliando nas tarefas sempre que necessário.

Posto isto, considero que esta orientação foi determinante na minha formação, possibilitando uma experiência total no acompanhamento de uma modalidade de DE, tendo em conta tudo o que a esse acompanhamento diz respeito. Assim, foram adquiridas competências a nível de planeamento, a nível de conhecimento de conteúdo técnico-tático e também no que refere à vertente organizativa (inscrições, regulamento, transportes, calendarização das atividades e autorizações para os EE). É de realçar ainda que muitas destas competências se refletiram na intervenção enquanto docente nas restantes áreas do estágio pedagógico, nomeadamente na condução do ensino nas aulas de EF, intervindo mais e com maior qualidade nos aspetos táticos em grande parte dos JDC, e também na organização dos torneios desportivos durante a semana de EF. Realço ainda o impacto positivo sentido pelo facto de se ter realizado um acompanhamento da mesma modalidade entre todos os estagiários, o que possibilitou a partilha de opiniões e sugestões que decerto

promoveram o desenvolvimento das capacidades individuais, num espírito de entreaajuda.

Integrando o acompanhamento da direção de turma no envolvimento nas atividades escolares, esta orientação permitiu compreender a importância deste cargo nas suas várias vertentes: desempenho de tarefas administrativas, conselho de turma (relação com os professores das restantes disciplinas); relação com os alunos; e relação com os EE.

O DT executa a função de líder no seio do conselho de turma, articulando a sua ação intervenção com o conselho pedagógico e restantes órgãos de gestão de administração. Este adquire ainda uma posição estratégica e privilegiada no contacto entre estes e os restantes membros da comunidade educativa (EE, alunos, professores e órgãos sociais). Esta ligação é estabelecida formalmente através de reuniões do conselho de diretores de turma, presididas pelo coordenador dos diretores de turma. Ainda que tenha sido realizado o acompanhamento da coordenadora dos diretores de turma do ensino básico, não me foi possibilitado participar nas respetivas reuniões. Contudo, através da orientação fornecida e da leitura do regulamento interno da escola, posso afirmar que se trata de conferências onde são definidas as linhas gerais de atuação deste órgão para o ano vigente.

A atuação do DT é implementada de acordo com a legislação, atendendo ao artigo 7º do Decreto Regulamentar n.º 10/99, referente à coordenação das atividades do conselho de turma. O conselho de turma é composto por todos os professores responsáveis de cada unidade curricular, aos quais compete planificar, acompanhar e avaliar todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo. Neste sentido, este órgão reúne ordinariamente no início do ano letivo e no final de cada período, e extraordinariamente, sempre que necessário. O conselho de turma é ainda composto pelo representante dos EE e o representante dos alunos, estando também presentes em reuniões de cariz não avaliativo. Refere-se ainda que segundo o artigo 14º do Decreto-Lei nº 94/2011, o conselho de turma pode determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, caso este não realize as aprendizagens definidas no projeto curricular de turma, depositando assim a este órgão, uma das decisões mais importantes no percurso escolar dos alunos.

No âmbito do estágio pedagógico, o acompanhamento de um professor com funções de DT, permite o desenvolvimento das competências relacionadas com a atividade de direção de turma. Neste sentido, por forma a potenciar e assimilar as aprendizagens, é planeada e desenvolvida uma relação de cooperação e reciprocidade entre o

estagiário e o DT destacado para a turma que o estagiário leciona, ocorrendo de forma contínua ao longo de todo o ano. Existindo desde logo, da minha parte, uma grande preocupação em auxiliar de imediato a DT, após participar na primeira reunião do conselho de turma procurei estabelecer contacto com a DT, a fim de demonstrar a minha disponibilidade e interesse nas respetivas funções associadas ao cargo. Esta primeira experiência permitiu-me perceber a dinâmica e o funcionamento deste tipo de reuniões, assim como o trabalho conjunto e a preocupação que existe na promoção do sucesso dos respetivos alunos. Após o primeiro contacto com a DT, pus-me a par de todos os regulamentos destinados ao cargo e comprometi-me a acompanhar ativamente as aulas de educação para a cidadania, comparecer assiduamente no horário destinado à resolução de problemas dos alunos, no horário destinado à receção dos EE, e participar ativamente em todas as reuniões de conselho de turma e de EE. Neste sentido, após realizar o estudo de turma, apresentei-me disponível para auxiliar na preparação de reuniões e na elaboração das respetivas atas, acompanhando também alguns professores em visitas de estudo e outras atividades desenvolvidas pela escola. A elaboração do estudo de turma, no primeiro período, foi conseguida através do auxílio da DT, permitindo-me ter acesso aos questionários de caracterização dos alunos, previamente preenchidos na plataforma digital da escola. Procurando perceber as relações existentes no seio da turma, esta investigação permitiu-me ainda estabelecer um contacto mais próximo, quer com os membros do conselho de turma, quer com os EE dos alunos, na medida em que os resultados do estudo foram divulgados em duas apresentações distintas, com características e objetivos distintos, no seio das respetivas reuniões.

O acompanhamento desenvolvido foi iniciado através do trabalho mais burocrático, sendo-me dado a conhecer todas as funções relativas ao cargo de direção de turma, estabelecidas no regulamento concebido para o efeito. Neste sentido, em conjunto com a DT, tive acesso aos dossiers que caracterizam toda a turma e todos os alunos em particular, e à plataforma inovar designada para tratamento das questões burocráticas, onde auxiliei na justificação de faltas, no contacto com professores e EE por meio de mensagens eletrónicas e na organização dos resultados obtidos nos questionários de caracterização da turma, posteriormente divulgados na reunião de conselho de turma. Assim, é desde logo perceptível que toda a informação relativa aos alunos, além de se apresentar em formato digital, assume também um formato em papel, existindo duas bases de dados que permitem preservar os processos dos alunos e consultá-los sempre que necessário. Foi também notória a facilidade que a professora demonstrou no manuseamento do programa Inovar, considerando a sua

ação rápida e eficaz no contacto quer com EE, quer com os restantes professores e ainda com a direção da escola (quando necessário), através do registo e consulta diários de ocorrências no seio da turma. É de referir ainda que houve sempre horários específicos definidos, para tratar respetivamente de documentação, assuntos com EE e assuntos com os próprios alunos, sendo convocados quando necessário. Esta estipulação de horários definidos para objetivos específicos, permite uma organização cuidada das tarefas a desenvolver, antecipando situações de resolução urgente e evitando o acumular de tarefas. Neste sentido, constata-se que a capacidade de resposta de um DT está, assim, intimamente relacionada com uma boa capacidade de planeamento e organização (Ferreira, 2014). Não esquecendo que aliado às funções do DT, existe todo o trabalho correspondente ao professor da disciplina.

As competências do DT destinam-se essencialmente ao desenvolvimento da sua relação com os professores, com os alunos, com os respetivos EE e ainda ao nível das tarefas burocráticas, indispensáveis à função do cargo. Como características específicas pessoais do DT, salienta-se a tolerância, a compreensão, firmeza nas decisões, o bom senso, a ponderação, o dinamismo e método, aliados à capacidade de prever e solucionar problemas. Relativamente à DT que acompanhei ao longo deste ano letivo, são notórias todas estas competências e a excelente capacidade de adaptação às diferentes situações e aos diferentes intervenientes, identificando-se ainda características de assertividade e perseverança.

Atendendo às reuniões de conselho de turma, através do acompanhamento realizado salienta-se que para todas as reuniões existe uma preparação prévia da ordem de trabalhos a desenvolver no decorrer da mesma. Para o efeito, são tidas em conta atas de reuniões anteriores e selecionados os assuntos que se farão seguir no decorrer da reunião. É de salientar que todas as reuniões presenciadas seguiram uma ordem de trabalhos semelhante (levantamento do número de faltas, identificação de contactos realizados com EE, identificação de alunos problemáticos ou com processos disciplinares, classificações dos alunos, rendimento da turma e, em especial, de alunos com necessidades educativas especiais e soluções a apresentar), com exceção da primeira. A preparação para a primeira reunião de conselho de turma parte sobretudo dos questionários aplicados no programa Inovar, com o objetivo de dar a conhecer aos professores as características específicas da turma e as particularidades dos discentes, identificando alunos com necessidades educativas especiais e plausíveis adaptações necessárias, alunos repetentes e outros casos considerados pertinentes. Além das questões burocráticas específicas de cada reunião, não deixa de existir uma ponderação estratégica sobre o desenrolar da mesma, atendendo a que

se tratam de colegas de trabalho a colaborar para um mesmo objetivo – o sucesso dos alunos. Assim, através de uma grande dimensão de afetividade positiva, verifica-se a presença de um trabalho conjunto, alternando entre momentos de concentração e momentos de descontração e informalidade, que resultam num clima muito positivo e por vezes até familiar. Desta forma, o DT toma um papel fulcral no que concerte à moderação e gestão de cada situação, procurando que existam momentos de descontração, mas em simultâneo que não hajam grandes desvios ao planeamento efetuado, fazendo cumprir todos os deveres rápida e tranquilamente dentro do horário estipulado (Ferreira, 2014). Além da notória preocupação no sucesso da turma e na procura de soluções entre todos os membros da reunião, mostra-se claramente que o papel de DT se molda atendendo ao público presente. Neste sentido, foram presenciadas reuniões tanto formadas pelo conjunto dos professores, como pelos representantes de ambas as partes (alunos e EE) em que se verifica maior rigor não apenas pela DT mas também por parte dos restantes professores, existindo menor número de momentos de descontração. É ainda de referir que existiu uma preocupação constante para que houvesse espaço para todos os intervenientes darem a sua opinião, sendo por vezes realizado questionamento dirigido (à vez) a cada professor presente.

Considerando a relação entre a DT e os alunos, o primeiro contacto tratou-se precisamente da receção aos alunos, onde foram dadas as primeiras indicações relativas às normas de conduta dentro da escola e na sala de aula, os horários e outras informações relevantes, por meio de uma breve exposição oral. Posteriormente, na primeira sessão do espaço de DT foram preenchidos os questionários individuais relativos à caracterização de cada aluno e respetivos EE, com todos os contactos necessários para uma comunicação rápida e eficaz ao longo do ano académico. Após um pequeno período de adaptação, na segunda semana de aulas, decorreu a eleição dos representantes da turma (delegado e subdelegado), tornando-se compromisso do DT sensibilizar os alunos para a responsabilidade inerente ao cargo, permitindo um voto justo e consciente por parte dos mesmos. Relativamente ao espaço disponível para os alunos, este foi gerido pela DT consoante as necessidades da turma. Isto é, o horário só foi efetivamente aplicado quando necessário transmitir alguma informação a toda a turma ou a alunos em particular. Assim, a hora “DT alunos” é utilizada quando é necessário tratar de assuntos burocráticos demorados ou discutir aspetos de comportamento/aproveitamento. Atendendo ao mau comportamento e fraco aproveitamento salientado por parte dos alunos, e tratando-se de um aspeto generalizado na turma, a professora começou por convocar todos os alunos para este

mesmo espaço, procurando sensibilizar os mesmos para o fraco rendimento académico. No entanto, dado não se verificarem alterações, a DT rapidamente alterou a estratégia, convocando todos os alunos, mas individualmente, iniciando em particular pelos alunos foco de comportamentos de desvio. Desta forma, é de salientar a proatividade da professora no envolvimento nos problemas pessoais e académicos, considerando sempre os interesses dos alunos através de um acompanhamento próximo e de disponibilidade constante, que se traduziu numa relação de respeito e carinho de ambas as partes. As constantes conversas entre a DT e os alunos acabaram por ser determinantes para a resolução de problemas e desenvolvimento pessoal dos discentes, em todos os parâmetros. Esta capacidade de relacionamento com os alunos mostrou-se como uma das grandes virtudes desta docente, sendo reconhecida pelos próprios alunos e respetivos EE. O bem-estar psicológico dos alunos é considerado tão importante como a saúde física nas suas aprendizagens, uma vez que a escola enquanto meio de ensino-aprendizagem deve garantir o equilíbrio físico, social e mental dos alunos (Lourenço, 2014). Neste sentido, ao longo deste ano letivo pude acompanhar alguns momentos de conversa tanto de cariz individual como com a turma, essencialmente para sensibilizar os alunos sobre a importância da assiduidade, das consequências negativas da violência, e ainda apelar à responsabilidade dos alunos para que se tornem indivíduos íntegros e autónomos.

Atendendo ao contacto entre a escola e a família, de acordo com o artigo 46º do Regulamento Interno (Agrupamento de Escolas Fernando Namora, 2014), é de referir que é também responsabilidade do DT comunicar aos EE todo o percurso realizado pelos seus educandos. As informações dizem respeito à integração dos alunos no seio da comunidade escolar, ao aproveitamento escolar, às ausências e faltas de material registadas, às atividades desenvolvidas e classificações obtidas. Tratando-se de uma carga considerável de informações, a professora que acompanhei procurou transmitir informações aos EE regularmente, evitando a acumulação de tarefas. A transmissão de informações particulares sobre cada educando foi realizada preferencialmente via inovar, via telefone e, quando necessário, pessoalmente, chamando os EE à escola. Por outro lado, foram realizadas pontualmente (no início de cada período escolar) reuniões, com informações generalizadas da turma, tratando ainda assuntos burocráticos. É de referir que caso se verifiquem situações de indisciplina constante e generalizada no seio da turma, podem eventualmente existir outras reuniões intercalares, não se verificando essa necessidade neste ano letivo. A existência de um contacto regular com os EE resulta de um trabalho de constante preocupação com o percurso escolar dos alunos, facilitado em parte pelo programa Inovar, que permite

enviar diariamente as ocorrências registadas pelos professores nas diferentes disciplinas.

Considerando as características da turma, a DT adotou sempre uma postura bastante compreensível, mas assertiva, preocupando-se maioritariamente com o empenho e aproveitamento dos alunos, e alertando os EE para a necessidade dos seus educandos se esforçarem e se responsabilizarem pelos seus compromissos. Uma vez que não existiram graves episódios de indisciplina, tratando-se de uma turma com alunos pouco empenhados e pouco autónomos, foi apenas apelado aos EE que promovessem a autonomia dos mesmos.

Atendendo às reuniões dos EE, a DT adotou sempre uma postura segura e assertiva, procurando ser sucinta e objetiva, cumprindo o horário estabelecido. Por outro lado, tal como nas reuniões de conselho de turma, foram também proporcionados alguns momentos de descontração, para quebrar em parte a monotonia da transmissão de informações, sendo procurado interagir com os pais no decorrer do discurso. Isto deve-se ao facto de as reuniões serem a uma hora tardia (após o horário de serviço) para que possam estar presentes todos os EE, mostrando-se muitas vezes cansados. Após a conclusão da reunião, foi proporcionado um espaço final para que os pais pudessem apresentar dúvidas ou colocar questões individualmente. Neste período, a DT adotou uma postura menos formal, utilizando um discurso mais adaptado à situação e aconselhando por vezes os EE sobre estratégias a utilizar para orientar os seus educandos.

Para além disso, e em comparação com as reuniões de conselho de turma, todo o discurso utilizado é na base da exposição de informação, ao passo que nas reuniões de conselho de turma existe um espaço aberto de debate constante. Assim é de salientar a necessidade de adaptação por parte do DT aos variados contextos a que é proposto, sendo que a professora que acompanhei o fez com bastante pertinência.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, no âmbito das disciplinas de ciências e físico-química, tive oportunidade de acompanhar a turma em duas visitas de estudo, ao EVOA (espaço de visitação e observação de aves) e à faculdade de ciências, respetivamente. Nestas atividades foi possível conhecer as preocupações e responsabilidades de um professor numa saída com os alunos, assim como o cuidado a ter durante os percursos, sendo de extrema importância a presença de mais do que um professor por turma. Atendendo às aulas de educação para a cidadania, foi realizado um trabalho de cooperação contínuo ao longo de todo o ano letivo, com a DT, na medida em que me foi possibilitado desenvolver temáticas com os alunos, e

lecionar algumas aulas. Neste sentido, foram desenvolvidos trabalhos de grupo no âmbito dos estilos de vida saudáveis, onde foram propostos 5 temas de análise. Foi realizado todo o acompanhamento necessário à elaboração dos mesmos, assim como presenciadas e avaliadas as apresentações orais desses mesmos projetos, em conjunto com a DT. Também no âmbito das aulas de cidadania, foram lecionadas pontualmente aulas lúdicas de jogos cooperativos, promovendo a cooperação, o trabalho em grupo e a coesão enquanto turma. No âmbito das questões burocráticas, tive oportunidade de justificar faltas, enviar notificações a professores e EE, e elaborar atas de reuniões, permitindo-me consolidar alguns aspetos no âmbito das funções adjacentes ao cargo de DT.

Este acompanhamento traduziu-se numa maior proximidade com os alunos e consequentemente num melhor clima de aula e afirmação de liderança da minha parte no decorrer das aulas de EF. Da mesma forma que potenciou uma boa relação tanto com a DT como com os restantes professores da turma, promovendo o meu envolvimento na escola e o sentimento de integração nesta comunidade escolar. Consequentemente, esta aproximação potenciou ainda a divulgação do projeto de investigação, uma vez que além de toda a propaganda efetuada através de cartazes e mensagens eletrónicas, foram também realizados convites pessoalmente, apelando à presença do maior número de pessoas. Concluindo, é de salientar a importância do processo de acompanhamento efetuado, sendo mais uma das atividades desenvolvidas neste estágio que permitiu uma formação completa enquanto docente. Esta experiência propiciou não apenas conhecer as funções de um DT e todos os mecanismos inerentes ao cargo, mas também conhecer uma outra perspetiva da comunidade escolar, evidenciando as aulas teóricas de educação para a cidadania e o acompanhamento realizado nas visitas de estudo, permitindo desta forma perceber comportamentos da turma em outros contextos.

VII. Reflexões e conclusões

Após concluir a elaboração deste documento, dei por mim a perguntar-me sobre qual a melhor forma de caracterizar toda esta experiência, sem conseguir fazê-lo numa só palavra. Este foi sem dúvida um ano árduo e trabalhoso, que me levou a questionar as minhas capacidades enquanto profissional docente, mas em simultâneo um percurso extremamente rico quer a nível pedagógico quer a nível pessoal. Atendendo ao contexto em que estive inserido, este estágio permitiu-me vivenciar situações reais de aprendizagem e reforçar a importância de nos aproximarmos das perceções dos alunos, proporcionando-lhes uma formação integral e de qualidade.

A AI foi uma das fases com maior impacto para mim, na medida em que se traduziu no primeiro contacto com crianças num contexto pedagógico, o que me possibilitou averiguar se era de facto este o caminho a seguir na minha carreira. Apesar de considerar que o fator insegurança me acompanha em diferentes cenários, e procurar minimizá-lo através do estudo autónomo e do planeamento, compreendi um pouco mais sobre a importância da adaptação aos vários contextos e circunstâncias, assumindo à partida que nem tudo seguirá conforme planeado e que embora estejamos convencidos que estudámos o suficiente, o nível da componente prática mostra-se sempre aquém do desafio que nos é colocado. Contudo, considero que o planeamento é essencial para traçar objetivos, revendo-se como o fio condutor para alcançar os mesmos, ainda que surjam alterações. Assim, é também de referir que a planificação das sessões se iniciou como um processo complexo e demorado, procurando o elevado detalhe na esquematização das situações de aprendizagem e restantes opções metodológicas inerentes ao processo de ensino, tornando-se progressivamente mais fácil ao longo do ano letivo, uma vez adotada a ordem hierárquica inerente ao planeamento (partindo do nível macro para o nível micro).

Através do acompanhamento da direção de turma tornou-se possível o contacto com a classe em contexto de sala de aula e de visita de estudo, permitindo comparar relações, atitudes, desempenhos e comportamentos perante outros professores, outras matérias e disciplinas. A possibilidade de conhecer a relação familiar dos alunos e problemas que possam comprometer o seu desempenho académico, permitiu-me de certa forma compreender alguns comportamentos menos desejados e sobretudo auxiliar os alunos na sua prevenção. Também a relação com a comunidade escolar foi favorecida neste âmbito, não apenas através das reuniões de conselho de turma e visitas de estudo, mas também através de momentos informais de convívio, proporcionando ainda o relacionamento com outros docentes e não docentes.

Inclusive, é de referir o enorme desafio sentido devido às características específicas da turma em questão. O facto de se tratar de uma turma sem qualquer interesse pela prática de atividade física, provocou em mim uma vontade imensa de alterar os comportamentos dos alunos face à disciplina, procurando empregar em cada aula novas estratégias para promover a sua motivação e expor todo o tipo de atividades diversificadas. Esta modificação de comportamentos foi sobretudo sentida aquando da manifestação de um clima positivo de aprendizagem em todas as suas dimensões, afirmando a sua extrema importância no processo ensino-aprendizagem.

Atendendo à intervenção realizada no âmbito do DE, do mesmo modo, foi também crucial para a minha formação, na medida em que teve implicações diretas nas restantes áreas do estágio pedagógico. Considerando a faixa etária dos jogadores e o elevado nível técnico demonstrado, foi imposto um aprofundar de conhecimento dos conteúdos numa perspetiva competitiva, por forma a atingir o sucesso na minha intervenção. Ainda assim, devido à relação estabelecida com todos os atletas e respetivos intervenientes foi desenvolvida uma relação de respeito e cooperação, permitindo um crescimento constante em diferentes conjeturas do processo formativo, tanto a nível académico como a nível pessoal.

Durante este ano de estágio, senti uma evolução significativa no modo de conduzir e organizar as aulas, cada vez mais consciente do que faço e porque o faço, traduzindo-se numa capacidade de lecionar de forma mais clara, indo ao encontro do ritmo de aprendizagem dos alunos e das suas necessidades formativas. Entendendo o processo de estágio como uma experiência marcante na minha formação, não posso afirmar tratar-se do culminar de todo o trabalho desenvolvido ao longo do mestrado, partindo da ideia de que ainda existe um longo percurso de aprendizagens por realizar, através da experiência e da prática a adquirir ao longo da vida enquanto professora.

Termino este relatório realçando a ideia de que este processo de formação exige uma atitude de permanente reflexão, uma vez que um profissional reflexivo que analisa e sabe justificar aquilo que faz, traduz-se num profissional que reflete antes, durante e após a ação (Betti, 1996).

VIII. Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Amadora 3 (2014). Regulamento Interno. Brandoa: Escola Secundária Fernando Namora.
- Agrupamento de Escolas Fernando Namora (2015). *Projeto educativo do Agrupamento 2015-2018*. Brandoa: Escola Secundária Fernando Namora.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121–133.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). A avaliação (formativa) em educação física. Breve síntese sobre a investigação realizada nos últimos 25 anos. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 53–64.
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue D'économie Politique*, 120(5), 759–778.
<https://doi.org/10.3917/redp.205.0759>
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte. Obtido de <https://www.wook.pt/livro/planeamento-e-avaliacao-em-educacao-fisica-jorge-olimpio-bento/79396>
- Betti, M. (1996). Por uma teoria da prática. *Revista de divulgação científica do mestrado e doutoramento em educação física*, 3(2), 73–127.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Boutcher, S. H. (2011). High-intensity intermittent exercise and fat loss. *Journal of obesity*. <https://doi.org/10.1155/2011/868305>
- Brás, J., & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 15(86), 1–12.
- Capelo, A., Reis, A., Reis, R., Santos, H., & Luz, C. (2013). Relação entre sucesso académico, processos cognitivos e género em crianças do 8º e 9º ano de escolaridade (Documento não publicado). Escola Secundária Fernando

- Namora. Obtido de <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6049/13/ACAnexo%20XII.pdf>
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(10–11), 135–151.
- Coelho, F., Barbosa, J., Braz, P., & Santos, H. (2008). *Sucesso escolar - perfil sociológico do aluno de excelência*. Brandoa: Escola Secundária Fernando Namora.
- Costa, J. P. (2015). *O trabalho coletivo de departamento de educação física e a gestão da ecologia das aulas - a integração da agenda social dos alunos nas decisões de planeamento e ação dos professores*. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa. Obtido de https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/11566/1/TESE_FINAL_Vers%c3%a3o%20Definitiva.pdf
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace?* De Boeck Supérieur. Obtido de <https://www.cairn.info/l-ecole-peut-elle-etre-juste-et-efficace--9782804177355.htm>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology: Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 19(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. Diário da República, 1ª série B – N.º 168. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto. Diário da República, 1ª série – N.º 148. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
- Dias, A. S. M. F. (2013). Práticas educativas parentais: influência na auto estima, na qualidade de vida e no desempenho académico de estudantes do ensino secundário. Obtido de <http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/153>

- Dias, L., & Rosado, A. (2003). *A avaliação formativa em educação física*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Diniz, A., Pocinho, M., & Almeida, L. (2011). Cognitive abilities, sociocultural background and academic achievement. *Psicothema*, 23(4), 695–700.
- Dumith, S. de C., & Silveira, R. M. (2010). Promoção da saúde no contexto da educação física escolar: uma reflexão crítica. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 9(1). Obtido de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/2537>
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of social issues*, 46(2), 183–201. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Ferreira, M. (2014, Janeiro). *O diretor de turma no papel de líder intermédio*. Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia, Viseu. Obtido de https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16757/1/Relat%C3%B3rio_%20Marta%20Ferreira.pdf
- Gonçalves, C. (1994). Avaliação do processo ensino-aprendizagem em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 11(10), 111–134.
- Gremeaux, V., Drigny, J., Nigam, A., Juneau, M., Guilbeault, V., Latour, E., & Gayda, M. (2012). Long-term lifestyle intervention with optimized high-intensity interval training improves body composition, cardiometabolic risk, and exercise parameters in patients with abdominal obesity. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 91(11), 941–950. <https://doi.org/10.1097/PHM.0b013e3182643ce0>

- Guerra, M. Á. S. (2009). Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Revista de ciências da educação*, (09), 27-47.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *Assessment and learning*, 2, 95–110.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. SAGE.
- Heyneman, S. (1986). The search for school effects in developing countries. *Seminar*, (33).
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula* (4.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina. Obtido de <https://www.wook.pt/livro/do-pensamento-do-professor-a-sala-de-aula-carlos-januario/37758>
- Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25(1), 3–18. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0445>
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 217. <https://doi.org/10.5539/ijps.v2n2p217>
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. Em *peer rejection in childhood* (pp. 274–305). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Lares, A., Tavares, B., Gomes, J., & Santos, H. (2015). Acompanhamento parental percebido pelos alunos e relação com o sucesso académico - Estudo do caso da Escola Secundária Fernando Namora. Documento não publicado: Escola Secundária Fernando Namora. Obtido de <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/9514/15/Anexo%2014%20%E2>

- Little, J. P., Gillen, J. B., Percival, M. E., Safdar, A., Tarnopolsky, M. A., Punthakee, Z., ... Gibala, M. J. (2011). Low-volume high-intensity interval training reduces hyperglycemia and increases muscle mitochondrial capacity in patients with type 2 diabetes. *Journal of Applied Physiology (Bethesda, Md.: 1985)*, 111(6), 1554–1560. <https://doi.org/10.1152/jappphysiol.00921.2011>
- Lourenço, M. (2014). *A ponte entre família/escola - mais-valia no sucesso das aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6462/1/MariaLouren%C3%A7o.pdf>
- Matos, J. & Andrade, A. (2011). Intervenção do profissional de Educação Física em jovens em situação de risco social: a contribuição da Psicologia do Esporte. *Conexões*, 9 (2)
- Ministério da Educação. (2001). Programa nacional de educação física (reajustamento): ensino básico 3º ciclo.
- Ministério da Educação e da Ciência. (2012). Avaliação Externa das Escolas. Escola Secundária Fernando Namora: Amadora. Obtido de http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Lisboa/AEE_2012_ES_Fernando_Namora_R.pdf
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education* (5.ª ed.). Michigan university: B. Cummings. Obtido de https://books.google.com/books/about/Teaching_Physical_Education.html?hl=pt-PT&id=LdjtAAAAMAAJ
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. (Tese de Doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357–389.

- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise psicológica*, 22(1), 235–244.
- Pereira, A. I. de F., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 91–110.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, (119), 09–27. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200001>
- Piéron, M. (1998). *Actividade física e saúde um desafio para os profissionais de educação física*. Lisboa: Omniserviços.
- Raposo, A. (2005). *A Força no treino com jovens: na escola e no clube*. (36) Editorial Caminho.
- Rosado, A. (2003). *Conceitos básicos sobre planificação didáctica*. Em V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto - estudos 7* (pp. 27-47). Cruz Quebrada: Edições FMH
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. Em *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação* (Faculdade de Motricidade Humana). FMH Edições. Obtido de <https://www.futeboldeformacao.pt/2017/07/15/pedagogia-do-desporto-e-observacao-de-pedro-sarmiento/>
- Shephard, R. J., & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12(1), 34–50. <https://doi.org/10.1123/pes.12.1.34>
- Siahkouchian, M., Khodadadi, D., & Shahmoradi, K. (2013). Effects of high-intensity interval training on aerobic and anaerobic indices: Comparison of physically

- active and inactive men. *Science & Sports*, 28(5), 119–125.
<https://doi.org/10.1016/j.scispo.2012.11.006>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed). Mountain View, California: Mayfield Pub. Co. Obtido de <https://trove.nla.gov.au/version/8073224>
- Siqueira, C. M., & Gurgel-Giannetti, J. (2011). Poor school performance: an updated review. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 57(1), 78–87.
<https://doi.org/10.1590/S0104-42302011000100021>
- Tabata, I., Nishimura, K., Kouzaki, M., Hirai, Y., Ogita, F., Miyachi, M., & Yamamoto, K. (1996). Effects of moderate-intensity endurance and high-intensity intermittent training on anaerobic capacity and VO₂max. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 28(10), 1327–1330.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of prevention & intervention in the community*, 38(3), 183–197.
<https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
- Veiga, I. P. A., Feltran, A., Lopes, A., Azambuja, J., Castanho, M. E., Souza, M. L., & Feltran, R. (2008). *Técnicas de ensino: por que não?* (19). Papyrus Editora.
- Veigas, J., Catalão, F., Ferreira, M., & Boto, S. (2009). Motivação para a prática e não prática no desporto escolar. *O portal dos psicólogos*. Obtido 29 de Maio de 2018, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0495.pdf>
- Wiersma, L. D., & Sherman, C. P. (2008). The responsible use of youth fitness testing to enhance student motivation, enjoyment, and performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(3), 167–183.
<https://doi.org/10.1080/10913670802216148>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance* (1 edition). San Francisco, Calif: Jossey-Bass Publishers.